



ISPA

## **Isabel Cristina Ribau Fernandes Coutinho**

Mestre em Tecnologias do Medicamento  
Universidade de Coimbra

Mestre em Ensino da Física e da Química  
Universidade Nova de Lisboa

Mestre em Química Bioorgânica  
Universidade Nova de Lisboa

Licenciatura em Química  
Universidade de Coimbra

## **Supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa: Caracterização, monitorização e avaliação**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação  
Especialidade: Teoria e desenvolvimento curricular

**Orientadora:** Doutora Mariana Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa

**Coorientadora:** Doutora Patrícia Rosado Pinto, Professora Auxiliar Convidada, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa.

### **Júri:**

Presidente: Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa

Arguente(s): Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação, Instituto de Educação, Universidade do Minho  
Doutora Isabel Huet, Associate professor of University of West London

Vogais: Doutor Carlos Francisco Mafra Ceia, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa  
Doutora Mariana Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação do Instituto da Educação, Universidade de Lisboa  
Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa

**Outubro de 2018**

**2018**

**Supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa: Caracterização,  
monitorização e avaliação**

**Isabel Cristina Ribau Fernandes Coutinho**





**Isabel Cristina Ribau Fernandes Coutinho**  
Mestre em Tecnologias do Medicamento



## **Supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa: Caracterização, monitorização e avaliação**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação  
Especialidade: Teoria e desenvolvimento curricular.

**Orientadora:** Doutora Mariana Gaio Alves, Professora Auxiliar com  
Agregação, Instituto da Educação, Universidade de  
Lisboa

**Coorientadora:** Doutora Patrícia Rosado Pinto, Professora Auxiliar  
Convidada, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova de  
Lisboa.

Outubro de 2018

Supervisão Doutoral na Universidade Nova de Lisboa: Caracterização, monitorização e avaliação

Copyright

Isabel Cristina Ribau Fernandes Coutinho

FCT/UNL

UNL

“A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objectivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor”.



**À Alice, à Catarina e à Beatriz**

## Agradecimentos

A apresentação desta tese representa um dos momentos mais significativos da minha vida. Ela só foi possível pela colaboração da minha orientadora Professora Mariana Gaio Alves, que me ajudou a edificá-la e a (re)construí-la incentivando-me a melhorar constantemente, e pela colaboração da minha coorientadora Professora Patrícia Rosado Pinto, pela disponibilidade, recomendações e apoio.

Não posso deixar de agradecer, a todos os envolvidos na divulgação dos questionários, a todos os supervisores e doutorandos que colaboraram na pesquisa, sem eles este trabalho teria ficado mais pobre.

Por último, um agradecimento especial às minhas três filhas, Alice, Catarina e Beatriz, que me apoiaram incondicionalmente durante estes anos e a quem dedico este trabalho.

## Resumo

Com este trabalho de investigação pretende-se contribuir para o conhecimento do processo de supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa (UNL). O principal objetivo deste projeto é construir conhecimento sobre três dimensões do processo de supervisão doutoral: as práticas, a monitorização e avaliação do mesmo.

Inicialmente analisou-se a legislação nacional que rege o terceiro ciclo, e as diretivas europeias sobre o mesmo. Seguiu-se a leitura de artigos e livros sobre a temática de educação doutoral e uma reflexão sobre o tema que permitiu a escrita de uma revisão da literatura onde se pretendeu apresentar o “State of the art”. Escolheu-se como objecto de estudo, a população de doutorandos e supervisores (orientadores e coorientadores) da Universidade Nova de Lisboa. Estruturou-se a pesquisa considerando que seria oportuno realizar uma entrevista com um representante do terceiro ciclo na UNL no início. Esta fase foi seguida da construção de questionários, que foram aplicados no estudo preliminar, com o objectivo de validar os mesmos. O Estudo preliminar foi realizado com uma amostra pequena de doutorandos e supervisores da UNL, a que se aplicou um questionário exploratório construído com base na literatura referida. Com os resultados deste estudo, melhoram-se os questionários a aplicou-se a toda a população da UNL (supervisores e doutorandos). Neste trabalho de investigação foram caracterizados os perfis dos supervisores e dos alunos de doutoramento e as perceções que ambos os grupos têm da educação doutoral, nomeadamente da supervisão doutoral. Foram recolhidas e analisadas do ponto de vista do supervisor as características do doutorando, o papel do supervisor, o desenvolvimento da pesquisa, as práticas de supervisão, a natureza do grau, a integração dos doutorandos na academia, as relações interpessoais que se estabelecem, os factores intrínsecos ao supervisor que interferem com a supervisão e ainda os factores extrínsecos ao supervisor que poderão interferir na mesma. Também se analisam as mesmas temáticas do ponto de vista do doutorando. Durante esta investigação foram ainda recolhidas informações sobre a autonomia durante o processo de pesquisa do doutoramento, as ligações entre a aprendizagem e as experiências de supervisão vivenciadas pelos estudantes e o desenvolvimento de competências de investigação. Foram identificadas as práticas de supervisão atualmente utilizadas e analisada a importância e como se realiza a monitorização e a avaliação do processo de supervisão doutoral na UNL. O principal contributo deste trabalho foi o iniciar o estudo sobre a supervisão doutoral na UNL. Tal como já se referiu foi possível identificar práticas de supervisão e compreender de que modo os doutorandos e os supervisores realizam a implementação das diferentes fases do desenvolvimento do projecto de investigação, e qual o significado (natureza do grau) do doutoramento. Foi ainda possível perceber que a integração na academia, a monitorização da supervisão e a avaliação são três pontos fracos no processo supervísio, uma vez que estão pouco implementados. Identificaram-se tendências relativamente à forma como se constrói o conhecimento (*learning outcomes*) durante o doutoramento - construção socio construtivista - e as estratégias e práticas de supervisão mais utilizadas pelos supervisores respondentes - reflexão crítica, escrita e *threshold concepts*.

Identificou-se a utilidade para os supervisores de realizar a supervisão, os critérios que estão subjacentes à sua aceitação de doutorandos, quais os objectivos de um doutoramento do seu ponto de vista e quais as dificuldades sentidas.

Identificaram-se as características de um bom supervisor, do ponto de vista dos doutorandos respondentes, os motivos que levaram os doutorandos a encetar o doutoramento e permitiu-se que expressassem a sua opinião sobre o tema da supervisão doutoral.

De modo a promover e melhorar as práticas de supervisão, foram examinados os pontos fracos e os pontos fortes, bem como os benefícios que a alteração dos pontos fracos poderão ter na supervisão. Propôs-se um modelo explicativo da dinâmica das práticas e das suas interações e conceptualizou-se a monitorização e a avaliação do processo supervisivo.

Por último, foram propostas melhorias no processo de integração na academia, na monitorização e avaliação da supervisão. Pretende-se alicerçar um processo de monitorização e avaliação adequado e fiável, para implementar nos processos de supervisão doutoral, que promova boas práticas de supervisão e que permita reforçar a resiliência, a satisfação e o bem-estar dos agentes envolvidos e simultaneamente promover a criatividade e a construção do conhecimento, de modo a permitir aos estudantes completar com sucesso e atempadamente o programa doutoral.

**Palavras-chave:** Doutorandos, Supervisor, Doutoramento, Processo de supervisão, Práticas de supervisão, Monitorização, Avaliação.

## Abstract

With this research work we intend to contribute to the knowledge of the process of doctoral supervision. The main aim of this project is to build knowledge on three dimensions of the doctoral supervision process: the supervision practices, the monitoring and evaluation of the same.

Initially the national legislation governing the third cycle, and the european directives on it, were analysed. We followed the reading of articles and books on the subject of doctoral education and a reflection on the theme that allowed the writing of a review of a literature where we present the State of the art. The doctoral students and supervisors (counsellors and co-counsellors) of Universidade Nova de Lisboa (UNL) was chosen as the study object. The research was structured considering that it would be opportune to conduct an interview with a representative of the third cycle in the UNL in the beginning. This project phase was followed by the survey construction, which were applied in the preliminary study, to validate them. The preliminary study was carried out with a small sample of UNL doctoral students and supervisors, to which an exploratory questionnaire based on the referred literature was applied. With the results of this study, the questionnaires were improved and applied to the entire population of the UNL (supervisors and doctoral students).

In this research, the profiles of supervisors and doctoral students and their perceptions of doctoral education, namely doctoral supervision, were characterized. The characteristics of the doctoral student, the role of the supervisor, the research development, the supervisory practices perceived, the nature of the degree, the integration of the doctoral students in the academy, the interpersonal relations were collected and analyzed from the supervisor's point of view, but also intrinsic factors to the supervisor that interfere with supervision and extrinsic factors to the supervisor that may interfere with it. The same themes are also analysed from the doctoral students point of view. Information on autonomy and research skills development during the doctoral research process were also collected and the links between students learning and supervisory practices experienced. The supervisory practices currently used were identified and also how the monitoring and evaluation of the process of doctoral supervision in the UNL is performed.

The main contribution of this work was to start the study of doctoral supervision at the UNL and deepen understand doctoral supervision. As already mentioned, it was possible to identify supervisory practices and to understand how the PhD students and supervisors carry out the research project implementation, and the meaning (nature of the degree) of the PhD for both. It was also possible to see that integration in the academy, monitoring of supervision and evaluation are three weaknesses in the supervisory process, since they are little implemented.

It was identified tendencies regarding the learning outcomes during the doctoral - socio-constructivist construction - and the strategies most used by the supervisors respondents - critical reflection, written and threshold concepts. It was possible to identify the utility for supervisors to perform PhD supervision and

what criteria underlie their acceptance of doctoral candidates, what are the goals of a PhD from their point of view and what are their difficulties.

Key characteristics of a good supervisor were identified for the doctoral students and the reasons that led them to start their PhD and were allowed to express their opinion on the subject.

The supervision concept, that emerge from this investigation, focuses on learning outcomes and threshold concepts. The learning process is a transformative one and it's based on socioconstrutivist point of view.

Finally, improvements were proposed in the integration process in the academy, in the monitoring and evaluation of supervision. It is intended to support an adequate and reliable monitoring and evaluation process, to be implemented in the processes of doctoral supervision, to promote good supervision practices and to reinforce the resilience, satisfaction and well-being of the agents involved and simultaneously promote creativity and the construction of knowledge in order to enable students to complete the doctoral program in a timely manner.

**Keywords:** PhD students, Supervisor, Doctorate, Supervisory process, Supervisory practices, Monitoring, Evaluation.

## Resumé

Avec ce travail de recherche, nous entendons contribuer à la connaissance du processus de supervision doctorale. L'objectif principal de ce projet est de développer des connaissances sur trois dimensions du processus de supervision du doctorat, les pratiques, le suivi et l'évaluation de celui-ci.

Au départ, la législation nationale régissant le troisième cycle et les directives européennes en la matière ont été analysées. Nous avons suivi la lecture d'articles et de livres sur le thème de la formation doctorale et une réflexion sur le thème qui a permis la rédaction d'une revue de littérature destinée à présenter l'état de l'art. La population des doctorants et des superviseurs (conseillers et co-conseillers) de l'Universidade Nova de Lisboa (UNL) a été choisie comme objet d'étude. La recherche a été structurée en considérant qu'il serait opportun de mener un entretien avec un représentant du troisième cycle de l'UNL au début. Cette phase a été suivie par la construction de questionnaires qui ont été appliqués lors de l'étude préliminaire afin de les valider. L'étude préliminaire a été réalisée avec un petit échantillon de doctorants et de superviseurs de l'UNL, auxquels un questionnaire exploratoire basé sur la littérature mentionnée a été appliqué. Avec les résultats de cette étude, les questionnaires ont été améliorés et appliqués à l'ensemble de la population de l'UNL (superviseurs et doctorants). Dans cette recherche, les profils des superviseurs et des doctorants et leurs perceptions de la formation doctorale ont été caractérisés. Le rôle du superviseur, les caractéristiques des étudiants de doctorat, le développement de la recherche, les pratiques de surveillance qui sont perçues par les superviseurs, le degré de la nature, l'intégration des étudiants au doctorat à l'académie, les relations interpersonnelles des facteurs intrinsèques et extrinsèques au superviseur qui interfèrent avec la supervision ont été recueillies et analysées du point de vue du superviseur. Les mêmes thèmes sont également analysés du point de vue du doctorat. Au cours de cette recherche, des informations sur l'autonomie ont également été recueillies lors du processus de recherche doctorale, les liens entre les expériences d'apprentissage et de supervision vécues par les étudiants et le développement des compétences en recherche. Nous avons identifié les pratiques de supervision actuellement utilisées et analysé l'importance et la manière dont le suivi et l'évaluation du processus de supervision doctorale dans l'UNL sont effectués. La principale contribution de ce travail était de commencer l'étude de la supervision doctorale à l'UNL. Comme déjà mentionné, nous pourrions identifier les pratiques de surveillance et de comprendre comment les directeurs de thèse ont été effectuer la mise en œuvre des différentes phases du développement du projet de recherche, et le sens (degré Nature) de doctorat. Il a également été possible de constater que l'intégration dans l'académie, le contrôle de la supervision et de l'évaluation sont trois faiblesses du processus de supervision, car elles sont peu mises en œuvre.

Il a été identifié les tendances concernant les résultats d'apprentissage au doctorat - la construction socio-constructiviste - et les stratégies les plus utilisées par les superviseurs répondants - la réflexion critique, les concepts écrits et de seuil. Il a aussi identifié l'utilité pour les superviseurs de contrôler quels critères

sous-tendent leur acceptation des doctorants, quels sont les objectifs d'un doctorat de leur point de vue et quelles sont leurs difficultés.

Les caractéristiques clés d'un bon superviseur ont été identifiées pour les doctorants et les raisons qui les ont amenés à commencer leur doctorat et ils ont été autorisés à exprimer leur opinion sur le sujet.

Afin de promouvoir et d'améliorer les pratiques de surveillance, les faiblesses et les atouts ainsi que les avantages de la modification de la supervision ont été examinés. Il a été proposé un modèle explicatif de la dynamique des pratiques et de leurs interactions a été conceptualisé: l'apprentissage émergent de cette étude est un processus d'apprentissage fondé sur "learning outcome" et "threshold concepts" et il est aussi un apprentissage par transformation et avec du caractère socioconstructiviste.

Enfin, des améliorations ont été proposées dans le processus d'intégration au sein de l'académie, dans le suivi et l'évaluation de la supervision. rrector francés de ortografía y de gramática francés

Il est destiné à soutenir un processus de suivi et d'évaluation appropriés et fiables pour mettre en œuvre le processus de supervision de doctorat qui fait la promotion de bonnes pratiques de surveillance et de renforcer la résilience, la satisfaction et le bien-être des agents impliqués (supervisor et étudiant doctoral) et aux mêmes temps promouvoir la créativité et la construction de connaissances pour permettre aux étudiants de terminer le programme de doctorat avec succès dans les meilleurs délais.

**Mots-clés:** Doctorants, Superviseur, Doctorat, Processus de supervision, suivi, évaluation.





Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	V
Abstract .....	VII
Resumé.....	IX
Índice .....	XI
Índice de Figuras .....	XIX
Índice de Tabelas.....	XXIII
Introdução.....	1
Parte I   O doutoramento e a supervisão doutoral. Legislação e revisão da literatura .....	5
Capítulo 1   O terceiro ciclo e a implementação do processo de Bolonha .....	9
1. A emergência da supervisão doutoral no século XXI.....	10
2. Os doutoramentos e o terceiro ciclo: o antes e o pós Bolonha .....	15
3. Uma retrospectiva da legislação dos doutoramentos e do terceiro ciclo .....	29
3.1 Regulamentos dos doutoramentos.....	29
3.2 Perfil de ingresso dos estudantes no ciclo de estudos conducentes ao grau de doutor .....	31
3.3 O perfil de um futuro doutor.....	32
Capítulo 2   A Supervisão doutoral .....	35
1. A educação doutoral.....	36
1.1 Algumas concepções da educação doutoral.....	38
2. A pedagogia doutoral.....	41
3. O currículo, a monitorização e avaliação do processo de pesquisa doutoral .....	46
3.1 O currículo de um doutoramento .....	48
3.2 Os instrumentos e os processos de monitorização e avaliação da pesquisa doutoral .....	53
4. A Supervisão pedagógica .....	55
4.1 A Supervisão pedagógica: da formação de professores ao seu desenvolvimento profissional .....	56
4.1.1 A supervisão pedagógica- Formação inicial de professores.....	57
4.1.2 A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores .....	58
5. A supervisão doutoral.....	59
5.1 A supervisão doutoral .....	59
5.2 A Supervisão da pesquisa durante o doutoramento, no contexto português .....	61
Capítulo 3   Os supervisores e a supervisão doutoral.....	63
1. O papel dos supervisores durante o doutoramento.....	64
2. Modelos de supervisão e de supervisor .....	66
2.1 Tipos de supervisão .....	66

2.2 Modelos de supervisão e supervisor .....	67
<b>3. Práticas de supervisão.....</b>	<b>80</b>
<b>Capítulo 4  Os doutorandos e a supervisão doutoral .....</b>	<b>83</b>
1. As vivências dos estudantes durante o processo de supervisão doutoral.....	84
2. Tempos de conclusão, fatores que influenciam a conclusão do grau de doutor e potenciais preditores da conclusão do grau de doutoramento .....	87
2.1 Tempos de conclusão e retenção .....	90
2.2 Potenciais preditores e fatores relacionados com a conclusão atempada dos doutoramentos .....	91
2.3 Estratégias para reduzir a retenção e promover a conclusão do doutoramento .....	92
<b>Parte II  Estudo empírico. A supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa .....</b>	<b>97</b>
<b>Capítulo 1  Metodologia da investigação .....</b>	<b>99</b>
1. Objetivos .....	100
2. Metodologia e estratégias de investigação .....	102
<b>Capítulo 2  Um primeiro olhar para a supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa</b>	<b>107</b>
1. Um pouco de história.....	109
2. Caracterização da Universidade Nova de Lisboa.....	115
2.1 Faculdade de Ciências e Tecnologia.....	116
2.2 Faculdade de Ciências Sociais e Humanas .....	116
2.3 NOVA School of Business and Economics.....	117
2.4 Faculdade de Direito .....	117
2.5 NOVA Medical School /Faculdade de Ciências Médicas.....	118
2.6 Instituto de Higiene e Medicina Tropical.....	119
2.7 NOVA Information Management School.....	119
2.8 Instituto de Tecnologia Química e Biológica António Xavier.....	120
2.9 Escola Nacional de Saúde Pública .....	120
<b>3. Legislação sobre doutoramentos e do terceiro ciclo em Portugal e na UNL .....</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo 3  Análise documental e entrevista .....</b>	<b>127</b>
1. Evolução do número de alunos inscritos e diplomados pela Universidade Nova de Lisboa no terceiro ciclo no período entre 2009-2015.....	128
2. Tempo médio de conclusão e retenção no terceiro ciclo .....	131
2.1 Tempo médio de conclusão e retenção no terceiro ciclo .....	131
2.2 Análise de factores que afectam o tempo de conclusão de doutoramentos: o género e a área de estudo .....	137
2.2.1 O género.....	137
2.2.2 A área de estudo .....	139

3. Percepção dos doutorados sobre as competências após a aquisição do grau e da sua utilidade (dados de 2014).....	143
4. Evolução do número total de docentes nas várias escolas que constituem a Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2015 .....	148
5. Entrevista ao coordenador do terceiro ciclo .....	153
<b>Capítulo 4  Estudo preliminar e validação do questionário .....</b>	<b>159</b>
1. Os doutorandos em Ciências da Educação da UNL .....	160
1.1 Categorias de Análise .....	160
1.2 O Questionário .....	160
1.3 Perfil dos doutorandos.....	162
1.4 Resultados e discussão .....	162
2. Os supervisores de doutoramento da UNL.....	163
2.1 Categorias de Análise .....	163
2.2 O Questionário .....	163
2.2 Perfil dos supervisores .....	164
2.3 Resultados e discussão .....	165
3. Conclusão.....	169
<b>Capítulo 5  O estudo sobre a supervisão doutoral na UNL. Percepção de supervisores e doutorandos .....</b>	<b>171</b>
1. Introdução.....	172
2. Os questionários .....	176
3. Aplicação dos questionários .....	177
4. Domínios e categorias de análise dos questionários que foram aplicados nas diferentes escolas da UNL, a supervisores e doutorandos.....	177
4.1 Questionários de supervisores de doutoramento da UNL.....	178
4.2 Questionários aplicados a doutorandos da UNL.....	179
5. O processo de validação dos instrumentos a aplicar nas diferentes escolas da UNL .....	181
5.1 Avaliadores externos .....	181
5.2 Validação dos questionários aplicados.....	181
6. Fiabilidade dos questionários .....	181
6.1 Análise da fiabilidade do questionário aplicado a supervisores .....	182
6.2 Análise da fiabilidade do questionário aplicado a doutorandos.....	183
7. Recolha de dados e análise e discussão de resultados .....	185
8. Caracterização dos Participantes no estudo .....	186
8.1 Supervisores doutorais .....	186
8.2 Doutorandos .....	188

<b>9. As percepções dos supervisores de doutoramento: o olhar dos supervisores sobre a educação doutoral na UNL .....</b>	<b>192</b>
9.1 O doutorando.....	192
9.1.1 Características do doutorando .....	193
9.1.2 Critérios de seriação dos doutorandos mais valorizadas pelos supervisores .....	194
9.2 O Supervisor.....	197
9.3 Desenvolvimento do projecto de investigação doutoral .....	198
9.3.1 Planificação do projecto doutoral .....	201
9.3.2 Execução/ organização do projecto doutoral.....	201
9.3.3 Gestão do projecto doutoral.....	201
9.3.4 Monitorização do projecto doutoral.....	202
9.3.5 Desenvolvimento da Autonomia .....	202
9.3.6 Avaliação do desenvolvimento da pesquisa doutoral.....	202
9.4 Práticas de supervisão da pesquisa doutoral.....	203
9.4.1 Processos (actividades) utilizados na monitorização.....	204
9.4.2 Metodologias utilizados na monitorização .....	205
9.4.3 Actividades desenvolvidas (inventário de práticas) .....	205
9.5 Natureza do grau .....	208
9.5.1 Autoria do projecto doutoral.....	209
9.5.2 Essência do grau de doutor .....	210
9.5.3 Competências/ aprendizagens a desenvolver pelo estudante .....	211
9.5.4 Objectivos do doutoramento.....	211
9.6 Integração na academia.....	214
9.6.1 Socialização durante a realização da pesquisa doutoral .....	218
9.6.2 Tarefas na instituição de acolhimento pesquisa doutoral .....	218
9.7 Relação interpessoal .....	219
9.7.1 Relação estudante- supervisor .....	221
9.7.2 Definição de tarefas do projecto doutoral.....	221
9.7.3 Carreira do doutorando no futuro.....	222
9.8 Factores intrínsecos ao supervisor .....	223
9.8.1 Motivação pessoal do supervisor .....	223
9.8.2 Dificuldades sentidas pelo supervisor .....	228
9.8.3 Motivação do estudante pelo supervisor .....	231
9.9 Factores externos ao processo de supervisão .....	232
9.9.1 Monitorização da supervisão doutoral .....	233
9.9.2 Avaliação do projecto doutoral e da supervisão doutoral .....	233

9.10 Conclusão .....	233
<b>10. As percepções dos estudantes de doutoramento.....</b>	<b>240</b>
10.1 Motivos que levaram os doutorandos a ingressar no doutoramento. A motivação intrínseca e extrínseca .....	240
10.2 O Objectivo do doutoramento.....	243
10.3 Doutorando: Características dos estudantes.....	244
10.4 Auto-regulação do doutorando .....	245
10.4.1 Definição de objectivos/metasp do projecto doutoral.....	246
10.4.2 Planificação do projecto doutoral.....	246
10.4.3 Autonomia e gestão do projecto doutoral.....	247
10.4.4 Monitorização do projecto doutoral.....	247
10.4.5 Autoria e execução do projecto doutoral.....	248
10.4.6 Dificuldades sentidas .....	248
10.5 Integração na academia.....	249
10.5.1 Socialização durante a realização da pesquisa doutoral .....	250
10.5.2 Tarefas na instituição de acolhimento pesquisa doutoral.....	251
10.5.3 Carreira profissional.....	251
10.5.4 A Integração na academia e o tipo de frequência.....	252
10.6 Práticas de supervisão da pesquisa doutoral.....	253
10.7 Monitorização do projeto pelo supervisor.....	259
10.8 Perceção dos doutorandos da relação interpessoal entre si e o supervisor.....	262
10.8.1 Relação estudante- supervisor .....	263
10.8.2 Atitudes do supervisor.....	264
10.8.3 Feedback do supervisor.....	264
10.8.4 Competências do supervisor.....	264
10.8.5 Orientação durante a pesquisa doutoral.....	265
10.8.6 Motivação extrínseca do doutorando (pelo supervisor) .....	265
10.9 Perfil de um bom supervisor.....	265
10.10 Instituição .....	268
10.11 A opinião dos doutorandos .....	269
10.12 Conclusão .....	271
<b>11. Conclusão.....</b>	<b>277</b>
<b>Capítulo 6  Conclusão Final .....</b>	<b>283</b>
<b>Referências.....</b>	<b>295</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>323</b>
<b>Guião da entrevista .....</b>	<b>324</b>

<b>Transcrição da Entrevista.....</b>	<b>327</b>
1.1 Entrevista Vice-Reitor da UNL.....	328
1.2 Análise temática à entrevista .....	341
<b>Questionários aplicados.....</b>	<b>347</b>
Questionário sobre práticas de supervisão (estudo preliminar) - Doutorandos .....	348
Questionário sobre práticas de supervisão (estudo preliminar) – supervisores doutorais .....	351
Questionário sobre supervisão doutoral- Doutorandos.....	354
Questionário sobre supervisão doutoral - Orientadores e coorientadores da UNL .....	366
<b>PhD progress log .....</b>	<b>377</b>
<b>Action Plans .....</b>	<b>378</b>





# Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> País de origem dos autores de publicações sobre educação doutoral e percentagem de artigos por áreas temáticas .(Retirado de Jones, 2013). .....	11
<b>Figura 2</b> As várias inter-relações num processo de supervisão doutoral. (Elaboração própria). .....	14
<b>Figura 3</b> Processo de supervisão doutoral (elaboração própria). .....	15
<b>Figura 4</b> Percentagem de estudantes que completam o segundo ciclo e entram em programas do terceiro ciclo, 2013/14. Imagem retirado do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report. ....	22
<b>Figura 5</b> A duração dos programas a tempo inteiro do terceiro ciclo definidos nos documentos orientadores nacionais, 2013/14. Imagem retirada do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report. ....	23
<b>Figura 6</b> Estatuto dos doutorandos nas instituições, 2013/2014. Imagem retirado do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report”.....	24
<b>Figura 7</b> Principais fontes de financiamento de doutorandos, 2013/2014. Imagem retirado do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report”.....	24
<b>Figura 8</b> Publication of institutional strategies for continuous quality enhancement in the past 5 years, 2013/14. Imagem retirados do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report. ....	25
<b>Figura 9</b> Publication of critical and negative outcomes by higher education institutions, 2013/14. Imagem retirados do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report”...26	
<b>Figura 10</b> Uma representação conceptual de actividades e de focos dos doutorandos (Retirado de Holdaway, 1996: 62). .....	38
<b>Figura 11</b> Contextos que influenciam a retenção e a conclusão de um doutoramento. Retirado de Cummings, 2010. ....	39
<b>Figura 12</b> Modelo integrador do empreendimento doutoral. Retirado de Cummings, 2010.....	39
<b>Figura 13</b> Modelo para a supervisão proposto por Maxwell e Smyth (2011). Figura retirada de Maxwell & Smyth (2011). ....	51
<b>Figura 14</b> Modelo de Processo de investigação e articulação entre os vários intervenientes no mesmo inerente ao software IARS®. (Figura retirada de Souza, Souza & Alarcão, s/d).....	54
<b>Figura 15</b> Representação do modelo de alinhamento proposto por Gurr (2001). ....	68
<b>Figura 16</b> O modelo sinérgico de supervisão autorregulada (elaboração própria, com base em Styles & Radloff, 2001). Os autores definem metas (goals) como os motivos operacionalizadas para ambos se envolverem no processo de pesquisa e produção de uma tese. Crenças são conceptualizações, atitudes e sentimentos sobre o si mesmo, a tese e o ambiente. ....	69
<b>Figura 17</b> Grelha de gestão de supervisão e alterações durante o tempo de doutoramento. Retirado de Gatfield (2005). ....	74
<b>Figura 18</b> Integrated competing values framework. Retirado de Vilkinas (2008). ....	75
<b>Figura 19</b> Componentes da doutoralidade. Ilustração retirada de Trafford & Leshem (2009). ....	77

<b>Figura 20</b> Modelo de supervisão de comportamento interpessoal. (Retirado de Mainhard et al, 2009). .....	78
<b>Figura 21</b> Cubos de competências. O cubo (A) refere-se a conceitos fundacionais (Topo) e funcionais (Face) e a domínios de desenvolvimento (face lateral) durante a supervisão doutoral. O Cubo B descreve o tipo de Competências (Topo), domínios (face do Cubo) e às etapas de desenvolvimento (face lateral) profissional. (Imagem retirada de Gonsalvez & Calvert, 2014).....	79
<b>Figura 22</b> Modelo de Análise. As setas indicam interligações entre as unidades de Análise. ....	102
<b>Figura 23</b> Organograma (31/12/2016) (Retirado do Relatório de Actividades de 2016). ....	110
<b>Figura 24</b> Posição da UNL desde 2012 até 2019 considerando os critérios de classificação. Fonte: <a href="https://www.topuniversities.com/universities/universidade-nova-de-lisboa#399336">https://www.topuniversities.com/universities/universidade-nova-de-lisboa#399336</a> , acessido a 1 junho de 2018).....	111
<b>Figura 25</b> Evolução da posição da UNL desde 2014, no Top 50 em universidades com menos de 50 anos. Imagem retirada do site: ( <a href="https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2018">https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2018</a> ), acessido a 1 Junho de 2018.....	112
<b>Figura 26</b> Taxa de sucesso no 3.º ciclo, nas diferentes unidades orgânicas da Universidade Nova de Lisboa em 2011-2012. N é o número de anos requeridos para concluir o curso; N+1 além dos anos requeridos utilizou mais um ano para concluir o curso; N+1 =além dos anos requeridos utilizou mais dois anos para concluir o curso;> N+2 além dos anos requeridos utilizou mais de dois anos para concluir o curso (Fonte: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”, dados retirados de <a href="http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf">http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf</a> . e acessido a 1 /9 / 2017)....	134
<b>Figura 27</b> Percentagem de doutorandos que completaram o grau de doutor nas escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2010/2011 e 2014/2015. Género masculino (azul), género feminino (laranja) e representatividade da população da escolar na UNL (cinzento). ....	138
<b>Figura 28</b> Percentagem de doutoramentos concluída no tempo requerido e o rácio entre o total de doutoramentos ETI/total de docentes ETI em 2012 (Fonte: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”). (Retirado de <a href="http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf">http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf</a> . e acessido a 1 /9 / 2017).....	142
<b>Figura 29</b> Percentagem de doutorados respondentes relativamente ao universo da UNL (212 doutorandos-representados com cor azul) e relativamente a cada escola da UNL (cor cinzenta). O Universo foi 212 doutorados e a amostra foi de 100 doutorados. Dados retirados do documento intitulado “Percorso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, <a href="http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf">http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf</a> ). Acessido em março de 2018. ....	143
<b>Figura 30</b> Situação perante a actividade dos doutorandos (2014-1 ano após o grau). Dados retirados em março de 2018 do “Relatório de atividades de 2016” acessido pelo link: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> . ....	144
<b>Figura 31</b> Adequação entre emprego e nível de formação dos diplomados (2009/ 2010 – 5 anos após o grau e 2014-1 ano após o grau). Dados retirados em março de 2018 do “Relatório de atividades de 2016” acessido pelo link: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> . ....	144
<b>Figura 32</b> Avaliação das componentes formativas do curso – Doutorados. (Fig. 45, página 33, retirada do documento intitulado “Percorso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, <a href="http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf">http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf</a> ). ....	145
<b>Figura 33</b> Valorização das competências pelos doutorandos. (Gráfico 50, página 36, retirada do documento intitulado “Percorso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, <a href="http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf">http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf</a> ). ....	145

<b>Figura 34</b> Diferencial de preparação dos doutorandos face à exigência do mercado. (Gráfico 51, página 36, retirado do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, <a href="http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf">http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf</a> ).....	146
<b>Figura 35</b> Percentagem de doutorados que escolheriam o mesmo curso doutoral (A) e a UNL (B). (Gráficos 33 e 36 repectivamente, página 26 e 27, retirados do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, <a href="http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014-unl_15.2.pdf">http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014-unl_15.2.pdf</a> ).....	147
<b>Figura 36</b> Sector da actividade da entidade empregadora dos doutorados da UNL. (Gráfico 27, página 23, retirado do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, <a href="http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014-unl_15.2.pdf">http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014-unl_15.2.pdf</a> ).....	148
<b>Figura 37</b> Total de doutoramentos ETI/ total de docentes ETI das várias unidades orgânicas em 2011. (Fonte: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”). (Retirado de <a href="http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf">http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf</a> e acedido a 1 /9 / 2017).....	150
<b>Figura 38</b> Frequência de palavras obtidas por Análise de conteúdo à entrevista do vice-reitor, usando o programa NVivo 10.....	156
<b>Figura 39</b> Entrevista a vice-reitor: Frequência das ideias-chave (Análise de conteúdo por palavras otidas usando o programa NVivo 10).....	157
<b>Figura 40</b> Modelo de globalizante de doutoramento que esta investigação tem por base, onde se apresentam os diferentes níveis de interação desde as práticas de supervisão até às metas. (Elaboração própria). ....	173
<b>Figura 41</b> O modelo de monitorização e avaliação proposto pela autora. (Elaboração própria). ....	175
<b>Figura 42</b> Relação entre os vários domínios analisados nos questionários dos supervisores. ....	179
<b>Figura 43</b> Relação entre os vários domínios analisados nos questionários dos doutorandos. ....	180
<b>Figura 44</b> Faixa etária dos doutorandos. ....	189
<b>Figura 45</b> Número de anos a que está inscrito no doutoramento. ....	189
<b>Figura 46</b> Variação do tempo de frequência com a faixa etária em estudantes a tempo integral (A) e estudantes a tempo parcial (B). Azul claro- doutorando com menos de 25 anos; rosa doutorandos com idades entre os 25 e os 30 anos; cinzento-doutorandos com idades entre os 31 e os 35 anos; amarelo estudantes na faixa etária entre os 36 e 40 anos; vermelho- doutorandos com idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos; verde doutorandos com idades entre os 46 e os 50 anos; azul escuro-doutorandos com mais de 50 anos. ....	190
<b>Figura 47</b> Tempo de inscrição dos doutorandos a tempo integral (cor aAzul) e a tempo parcial (cor laranja) .....	191
<b>Figura 48</b> Critérios de seriação de estudantes de doutoramento pelos supervisores. ....	195
<b>Figura 49</b> Relação entre as várias fases do desenvolvimento de uma investigação doutoral (elaboração própria). ...	199
<b>Figura 50</b> Actividades solicitadas pelos supervisores aos doutorandos durante a supervisão da pesquisa. Estes resultados surgem da questão: “Eu peço aos meus doutorandos que...” .....	206
<b>Figura 51</b> Supervisor (orientador ou coorientador) como mediador entre o doutorando e a academia (grupo de investigação e instituição) (Elaboração própria). ....	215
<b>Figura 52</b> Média e desvio padrão do grau de concordância das dimensões da supervisão analisadas Já os factores extrínsecos ao processo de supervisão mostram convergência de perceções uma vez que o desvio padrão médio foi reduzido (0,38). ....	234

<b>Figura 53</b> Objectivos gerais de um doutoramento, para além da produção de conhecimento. ....	237
<b>Figura 54</b> Motivos invocados pelos supervisores para fazer a supervisão doutoral.....	237
<b>Figura 55</b> Motivos invocados pelos doutorandos para frequentarem o doutoramento. ....	241
<b>Figura 56</b> Orientações (extrínsecas ou intrínsecas) e motivos de implicação no doutoramento (Elaboração própria). .....	242
<b>Figura 57</b> Grau de concordância com as afirmações considerando a população que realiza o doutoramento a tempo integral (A) e a tempo parcial (B). ....	252
<b>Figura 58</b> Percentagem de estudantes da UNL que assinalou a opção que completa a frase “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que ..... ”.....	257
<b>Figura 59</b> Percentagem. de estudantes da UNL, que frequentam o doutoramento a tempo integral (vermelho) ou a tempo parcial (azul), que assinalou a opção que completa a frase “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que .... ”.....	260
<b>Figura 60</b> Percentagem de estudantes da UNL, que frequentam o doutoramento a tempo integral, que assinalou a opção que completa a frase “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que .... Os estudantes que frequentam o 1.º ano (amarelo), os estudantes que frequentam o 2.º ano (azul) e os estudantes do 3.º, 4.º ou que estão há mais de 4 anos inscritos (verde)) no doutoramento. ....	261
<b>Figura 61</b> Características de um bom supervisor doutoral, do ponto de vista dos doutorandos, que frequentam o doutoramento a tempo parcial (cor de laranja) e a tempo integral (a azul).....	267
<b>Figura 62</b> Dimensões da supervisão analisadas na perspectiva dos doutorandos. ....	275
<b>Figura 63</b> As perceções dos doutorandos da UNL relativamente às características de um bom supervisor.....	276
<b>Figura 64</b> Perfil de supervisores relativamente ao tempo de conclusão do seu doutoramento (A) e ao tempo que realizam a supervisão doutoral. Em A: a cor azul clara corresponde à data de conclusão do doutoramento entre 1 a 5 anos; a cor laranja corresponde à conclusão do doutoramento entre 6 a 10 anos; a cor cinzenta corresponde à conclusão do doutoramento entre 11 a 15 anos; a cor amarela corresponde à conclusão do doutoramento entre 16 a 20 anos; cor azul escura corresponde à conclusão do doutoramento há mais de 21 anos. Em B: a cor a verde clara corresponde a uma supervisão entre 1 a 5 anos; a cor azul corresponde a uma supervisão entre 6 a 10 anos; a cor amarela corresponde à supervisão entre 11 a 15 anos; a cor verde escura corresponde à supervisão há mais de 16 anos.....	277
<b>Figura 65</b> Perfil de doutorandos relativamente à faixa etária. A cor laranja corresponde à faixa etária entre 25 e 30 anos; a cor cinzenta corresponde à faixa etária entre 31 a 35 anos; a cor amarela corresponde à faixa etária entre 36 a 40 anos; a cor cinzenta corresponde à faixa etária entre 31 a 35 anos; a azul escura corresponde à faixa etária superior a 50 anos; a cor verde corresponde à faixa etária entre 46 a 50 anos; a azul claro corresponde à faixa etária inferior a 25 anos.....	278
<b>Figura 66</b> As várias inter-relações no processo de supervisão doutoral. (Elaboração própria). ....	287

# Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Competências no final do ciclo. Tradução dos descritores pela autora. (Retirado do site: <a href="http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf">http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf</a> ).....	17
<b>Tabela 2</b> Práticas doutorais em relação a alguns factores (entendimento prático, principais regras, estruturas teleoaffectivas, e entendimento geral) Tabela retirada de Cummings (2010).....	40
<b>Tabela 3</b> Matriz de pesquisa. Retirado de Maxwell & Smyth (2011).....	50
<b>Tabela 4</b> Dimensões das várias perspectivas de currículo e os temas/ questões específicas que estão inerentes a cada uma. (retirado de González-Ocampo, Kiley, Lopes, Malcolm, Menezes, Morais & Virtanen, 2015) .....	52
<b>Tabela 5</b> Dimensões das concepções de pesquisa. (Retirado de Brew, 2001). .....	70
<b>Tabela 6</b> Dimensões das concepções de Bolsa de estudo (Scholarship).....	71
<b>Tabela 7</b> Possíveis ligações entre a conceção/representação da investigação (Brew, 2001; Pearson & Brew, 2002) e os modelos de supervisão. (Adaptado de Lee, 2007). .....	71
<b>Tabela 8</b> Modelos propostos de supervisão. Retirado de Lee, 2007. ....	72
<b>Tabela 9</b> Vantagens e desvantagens de diferentes abordagens conceptuais da supervisão doutoral. Adaptado de Lee (2008). .....	72
<b>Tabela 10</b> Estilos de supervisão e suas características (Elaboração própria). .....	73
<b>Tabela 11</b> Descrição das regras do modelo “Integrated competing values framework (ICVF)” aplicadas à supervisão do trabalho de pesquisa doutoral. Retirado de Vilkinas (2008). .....	76
<b>Tabela 12</b> Factores estruturais relacionados com a conclusão do PhD (Tabela retirada de Gatfield, 2005). .....	95
<b>Tabela 13</b> Factores de suporte relacionados com a conclusão do PhD (Tabela retirada de Gatfield, 2005). .....	95
<b>Tabela 14</b> Factores exógenos relacionados com a conclusão do PhD (Tabela retirada de Gatfield, 2005). .....	95
<b>Tabela 15</b> Domínio de investigação, metas e objetivos específicos. ....	101
<b>Tabela 16</b> Extracto do “The world university rankings” (2017) onde se podem ver algumas características da população da Universidade Nova de Lisboa em comparação com as universidades que estão nos três primeiros lugares e outras universidades que tem scores máximos nos indicadores analisados neste ranking. Retirado de <a href="https://www.timeshighereducation.com/">https://www.timeshighereducation.com/</a> acedido em 11/4/2018. <a href="https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/young-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/scores_teaching/sort_order/asc/cols/scores">https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/young-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/scores_teaching/sort_order/asc/cols/scores</a> .....	113
<b>Tabela 17</b> Alguns dados importantes sobre o terceiro ciclo, nas várias unidades orgânicas da Universidade Nova de Lisboa, no período que medeia entre 31 de Dezembro de 2015 e 31 de Dezembro de 2016. (Dados retirados do Relatório de Actividades de 2016, Quadro 6.5.1).....	115
<b>Tabela 18</b> Órgãos da Faculdade de Ciências e Tecnologia (Informação retirada do relatório de actividades de 2016). .....	116
<b>Tabela 19</b> Órgãos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016). .....	117
<b>Tabela 20</b> Órgãos da Nova School of Business and Economics da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016). .....	117

<b>Tabela 21</b> Órgãos da Faculdade de direito da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).....	118
<b>Tabela 22</b> Órgãos da Nova Medical School da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016). ....	118
<b>Tabela 23</b> Órgãos do Instituto de Higiene e Medicina Tropical da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016) .....	119
<b>Tabela 24</b> Órgãos da NOVA Information Management School (Nova IMS) da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).....	120
<b>Tabela 25</b> Órgãos do Instituto de Tecnologia Química e Biológica António Xavier da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).....	120
<b>Tabela 26</b> Órgãos da Escola Nacional de Saúde Pública da UNL. (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).....	121
<b>Tabela 27</b> Informação extraída dos regulamentos das escolas da UNL ( <a href="http://www.unl.pt/escolas/escolas">http://www.unl.pt/escolas/escolas</a> ). (Elaboração própria). ....	126
<b>Tabela 28</b> Número de alunos inscritos em doutoramentos nas várias escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2016. (Fonte: Relatório de actividades dos anos em Análise, publicados na internet). Dados retirados dos relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades</a> , acedidos em 2/5/2017 e em 3/3/2018.....	128
<b>Tabela 29</b> Estudantes diplomados nas várias escolas da UNL entre 2008 e 2015 (Fonte: Relatório de actividades dos anos em Análise, publicados na internet). Dados recolhidos de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades</a> , accessed in 3/3/2018.....	129
<b>Tabela 30</b> Percentagem de diplomados nas diferentes escolas da Universidade Nova em relação aos inscritos nesse ano no terceiro ciclo. Dados recolhidos de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades</a> , acedido em 3/3/2018.....	129
<b>Tabela 31</b> Número de estudantes de doutoramento que completaram o grau e frequentam o doutoramento na Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2015. (Retirado de <a href="http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides/RAIDES">http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides/RAIDES</a> acedido em 1 /9 / 2017 e de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades</a> , acedido em 3/3/2018).....	130
<b>Tabela 32</b> Percentagem de estudantes de doutoramento que completaram o grau e frequentam o doutoramento na Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2015. (Retirado de <a href="http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides/RAIDES">http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides/RAIDES</a> acedido em 1 /9 / 2017 e de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades</a> , acedido em 3/3/2018).....	132
<b>Tabela 33</b> Rácio entre o número os estudantes matriculados e o número de estudantes que completam o grau de doutor entre 2008 e 2016. Retirado de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-actividades</a> , acedido em 3/3/2018).....	133
<b>Tabela 34</b> Percentagem de estudantes de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa em 2010/2011. (Retirado de <a href="http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf">http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf</a> . e acedido a 1 /9 / 2017) .....	135
<b>Tabela 35</b> Estudantes de doutoramento matriculados e que completarm o grau na Universidade Nova de Lisboa em 2010/2011, e a média do tempo que é necessário para completar o grau.....	136
<b>Tabela 36</b> Percentagem de diplomados com grau de doutor,em 2010/2011, do sexo masculino, nas diferentes unidades Orgânicas da Universidade Nova de Lisboa. (Fontes: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”, dados retirados de <a href="http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf">http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf</a> . e acedido a 1 /9 / 2017 e RAIDES 2016 acedido a 1/9/2017 ) .....	138

<b>Tabela 37</b> Percentagem de diplomados com grau de doutor, em 2010/2011, do sexo feminino, nas diferentes unidades Orgânicas da Universidade Nova de Lisboa. . (Fontes: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”, dados retirados de <a href="http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf">http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf</a> . e acedido a 1 /9 / 2017 e RAIDES 2016 acedido a 1/9/2017 ) .....	139
<b>Tabela 38</b> Taxa de retenção de estudantes nas diferentes escolas da UNL entre 2008 e 2016. ....	140
<b>Tabela 39</b> Taxa de retenção de estudantes nas diferentes escolas da UNL por áreas entre 2008 e 2016. ....	141
<b>Tabela 40</b> Total de docentes (Catedráticos, associados, auxiliares e assistentes (considerando que estes têm o grau de doutor)) a exercer funções nas várias escolas entre 2009 e 2015 (Fonte: Relatório de atividades dos anos em Análise, publicados na internet). relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> , acedido em 3/3/2018) .....	149
<b>Tabela 41</b> Total de docentes (Catedráticos, associados, auxiliares) a exercer funções nas várias Escolas da UNL entre 2009 e 2015 (Fonte: Relatório de contas dos anos em Análise, publicados na internet). relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> , acedido em 3/3/2018) .....	149
<b>Tabela 42</b> Total de investigadores a exercer funções nas várias escolas entre 2009 e 2015 (Fonte: Relatório de atividades dos anos em Análise, publicados na internet). Retirado de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> , acedido em 3/3/2018) .....	150
<b>Tabela 43</b> Rácio entre o número de alunos inscritos no terceiro ciclo e o total de docentes (Catedráticos, associados, auxiliares e assistentes) a exercer funções nas várias unidades Orgânicas entre 2009 e 2015 relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> , acedido em 3/3/2018) .....	151
<b>Tabela 44</b> Rácio entre o número de alunos inscritos no terceiro ciclo e o total de docentes que poderão supervisionar um doutoramento (Professor Catedrático, Professor Associado, Professor auxiliar) a exercer funções nas várias Escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2009 e 2015). Retirado de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> , acedido em 3/3/2018) .....	152
<b>Tabela 45</b> Rácio entre o número de alunos inscritos no terceiro ciclo e o total de docentes Professor Catedrático, Professor Associado, Professor auxiliar, Assistente) e investigadores a exercer funções nas várias escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2009 e 2015. Retirado de relatórios de actividades: <a href="http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades">http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades</a> , acedido em 3/3/2018) .....	152
<b>Tabela 46</b> Estatística descritiva para os vários itens da escala: Valor total, média, desvio padrão e alfa após omissão do item, por item. ....	161
<b>Tabela 47</b> Estatística descritiva para os vários itens da escala: Valor total, média, desvio padrão e alfa após omissão do item, por item. ....	164
<b>Tabela 48</b> Domínios, categorias de Análise e itens consigo relacionados. ....	178
<b>Tabela 49</b> Dimensões, domínios e Itens consigo relacionadas .....	180
<b>Tabela 50</b> Análise dos itens do questionário sobre a perceção dos supervisores relativamente à supervisão. ....	182
<b>Tabela 51</b> Análise dos itens do questionário sobre a perceção dos sdoutorandos relativamente à supervisão. ....	184
<b>Tabela 52</b> Distribuição dos supervisores de doutoramento respondentes, em função da escola.....	186
<b>Tabela 53</b> Distribuição dos supervisores tendo em conta a data de conclusão do grau de doutor.....	187
<b>Tabela 54</b> Distribuição dos supervisores tendo em conta há quanto tempo fazem supervisão doutoral .....	187

<b>Tabela 55</b> Número de doutorandos por supervisores tendo em conta a sua função de orientação e /ou coorientação .....	187
<b>Tabela 56</b> Distribuição dos estudantes de doutoramento respondentes, em função da escola. ....	188
<b>Tabela 57</b> Distribuição dos estudantes de doutoramento respondentes por faixa etária .....	189
<b>Tabela 58</b> Grau de concordância dos supervisores relativamente a algumas características percebidas nos doutorandos .....	193
<b>Tabela 59</b> Análise dos itens da subescala características percebidas. Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada item, bem como assimetria e a curtose .....	193
<b>Tabela 60</b> Factores, domínios e categorias referidos pelos supervisores como relevantes na sua escolha dos doutorandos .....	196
<b>Tabela 61</b> Grau de concordância dos supervisores relativamente a algumas características dos supervisores ....	198
<b>Tabela 62</b> Análise dos itens da subescala características percebidas. ....	198
<b>Tabela 63</b> Distribuição dos itens pelas etapas do desenvolvimento do projecto .....	199
<b>Tabela 64</b> Análise dos itens da subescala Planificação da investigação doutoral .....	200
<b>Tabela 65</b> Redação do item grau de concordância com as práticas de supervisão propostas. ....	203
<b>Tabela 66</b> Análise dos itens da subescala práticas de supervisão.....	204
<b>Tabela 67</b> Grau de concordância com as afirmações relativas à sub escala Natureza do grau académico. ....	208
<b>Tabela 68</b> Análise dos itens da sub escala Natureza do grau académico. Percentagens , médias e desvio padrão, assimetria e curtose para cada item.....	209
<b>Tabela 69</b> Finalidades de se fazer um doutoramento do ponto de vistas dos supervisores. ....	212
<b>Tabela 70</b> Grau de concordância relativa à sub escala Integração na academia.....	216
<b>Tabela 71</b> Análise dos itens da subescala Integração na academia .....	217
<b>Tabela 72</b> Grau de concordância relativas a afirmações sobre a relação supervisor- estudante. ....	220
<b>Tabela 73</b> Análise dos itens da subescala Relação supervisor-estudante.....	220
<b>Tabela 74</b> Grau de concordância relativa à subescala motivação pessoal do supervisor. ....	224
<b>Tabela 75</b> Análise dos itens da subescala motivação pessoal do supervisor.....	224
<b>Tabela 76</b> Respostas dos supervisores à questão: “Que motivos levam um supervisor a orientar estudantes de doutoramento. ....	226
<b>Tabela 77</b> Dificuldades os supervisores encontram no dia-a-dia relacionadas com os doutorandos .....	229
<b>Tabela 78</b> Dificuldades os supervisores encontram no dia-a-dia relacionadas com o processo de supervisão e as instituições. ....	230
<b>Tabela 79</b> Grau de concordância relativa à monitorização e avaliação do processo de supervisão. ....	232
<b>Tabela 80</b> Análise dos itens relativos à monitorização e avaliação do processo de supervisão. ....	232



<b>Tabela 81</b> Resultados das análises nas várias dimensões analisadas (N= número total de respondentes 112). .....	234
<b>Tabela 82</b> Grau de concordância com afirmações relativas à natureza do doutoramento. ....	243
<b>Tabela 83</b> Análise dos parâmetros relativos à natureza do doutoramento. ....	243
<b>Tabela 84</b> Grau de concordância dos doutorandos relativamente a algumas das características dos estudantes de doutoramento. ....	244
<b>Tabela 85</b> Análise dos itens da subescala características de doutorandos. ....	244
<b>Tabela 86</b> Grau de concordância relativamente à auto-regulação dos doutorandos. ....	245
<b>Tabela 87</b> Análise dos itens da subescala da auto-regulação. ....	246
<b>Tabela 88</b> Grau de concordância relativamente à integração dos doutorandos na academi .....	248
<b>Tabela 89</b> Percentagem de cada concordância, a média, o desvio padrão, a assimetria e a curtose de cada item. ....	249
<b>Tabela 90</b> Grau de concordância relativamente à integração dos doutorandos na academia. ....	249
<b>Tabela 91</b> Análise dos itens da subescala integração na academia .....	250
<b>Tabela 92</b> Comparação das respostas das duas populações a algumas afirmações. ....	253
<b>Tabela 93</b> Grau de concordância relativa a práticas de supervisão propostas. ....	254
<b>Tabela 94</b> Análise dos itens da subescala práticas de supervisão. ....	255
<b>Tabela 95</b> Inventário de práticas. Tarefas a realizar durante o projecto de doutoramento. A afirmação que foi colocada aos doutorandos foi: “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que .....	256
<b>Tabela 96</b> Grau de concordância relativamente a afirmações sobre a subescala Relação interpessoal. ....	262
<b>Tabela 97</b> Análise dos itens da subescala Relação interpessoal. ....	263
<b>Tabela 98</b> Inventário com características de um bom supervisor. Características de um bom supervisor na perspectiva dos estudantes de doutoramento da UNL. ....	266
<b>Tabela 99</b> Grau de concordância relativamente à avaliação e monitorização externa da supervisão. ....	268
<b>Tabela 100</b> Análise dos dados da Tabela 99 relativa à avaliação e monitorização externa da supervisão .....	268
<b>Tabela 101</b> Resumo de resultados relativamente às dimensões que foram analisadas. ....	274
<b>Tabela 102</b> Dimensão, número de itens avaliados, número de sujeitos participantes, média, desvio padrão, assimetria, curtose e correlação entre as percepções dos doutorandos e dos supervisores relativamente às práticas de supervisão. ....	278
<b>Tabela 103</b> Dimensão, número de itens avaliados, número de sujeitos participantes, média, desvio padrão, assimetria, curtose e correlação entre as percepções dos doutorandos e dos supervisores relativamente à relação interpessoal doutorando-supervisor. ....	281
<b>Tabela 104</b> Dimensão, número de itens avaliados, número de sujeitos participantes, média, desvio padrão, assimetria, curtose e correlação entre as percepções dos doutorandos e dos supervisores relativamente à integração na academia. ....	281



## **Introdução**

“Supervision, (...) must be understood as a (pedagogic) practice producing subjects, as directly and actively implicated in the socio-symbolic work of subject formation, or the discursive construction of subjectivity: the constitution of the (academic)subject”

(Green, 2005: 152)

A supervisão doutoral é uma das actividades exercidas pelos docentes e investigadores universitários, que exige mais esforço pessoal, não só pelo facto de ter inerente a si a actualização quase diária de conhecimentos e técnicas, como ainda porque exige que os mesmos apresentem competência a nível das relações interpessoais e comunicacionais. Na presente investigação, a supervisão doutoral é entendida como uma monitorização e avaliação (formadora) sistemática do projecto doutoral, através do acompanhamento e de procedimentos de reflexão e de experimentação, bem como de orientação do doutorando ao longo do seu percurso doutoral. Neste contexto, este conceito é mais lato que o conceito de orientação.

Neste trabalho não se pretende “ensinar” a orientar (supervisionar), pretende-se sim caracterizar o que há e indicar, se possível, alguns caminhos que poderão ser percorridos e assim apoiar os supervisores nas suas práticas diárias. Tal como será mostrado ao longo deste trabalho de investigação, não há uma só prática de supervisão, nem tão pouco a melhor prática, há sim práticas possíveis que poderão ser utilizadas. Essas práticas poderão/deverão mudar ao longo do percurso do doutorando, tendo em conta não só o desenvolvimento de competências, como também o desenvolvimento da sua autonomia investigativa, havendo por isso durante o processo supervisivo uma mudança de liderança; se no início a liderança do processo de investigação doutoral está centrado no supervisor, no final do percurso doutoral esta deve estar no doutorando. Mas terão os supervisores esta noção? E tendo em conta a diversidade de estudantes, não só em relação à formação/percurso pessoal e profissional, sentir-se-ão os supervisores preparados? Qual é o principal objectivo de orientar um doutoramento actualmente, para além de criar conhecimento, do ponto de vista dos supervisores? e qual é a razão que leva os supervisores a fazer supervisão doutoral? Estas são algumas das questões que serão abordadas, não se pretendendo com elas fazer julgamentos, ou tirar conclusões, mas sim aceitar de mente aberta o que for reportado e reflectir sobre as respostas encontradas nos questionários. Estas poderão dar pistas para melhorar a supervisão doutoral.

Na supervisão há três elementos chave: a instituição, o supervisor e o doutorando. Estes elementos influenciam-se mutuamente ao longo da jornada doutoral, permitindo (ou não) a concretização do projecto de doutoramento. Se por um lado o supervisor é uma das peça-chave na conclusão do doutoramento, o doutorando é a outra. Mas, embora os doutorandos sejam adultos com um largo conjunto de competências, o processo de doutoramento não lhes é familiar. Perceber que dificuldades, sentimentos e emoções vivenciam os doutorandos ao longo do seu percurso doutoral, permitirá reflectir no caminho que a instituição lhe oferece e que suportes poderá dar aos mesmos. Actualmente a diversidade da população doutoral é grande, havendo doutorandos de diferentes idades, com experiências de vida diferentes e com diferentes expectativas e objetivos, sendo importante para a instituição acolher todos e dar a possibilidade de todos concluírem o seu percurso académico.

A educação doutoral (o terceiro ciclo) é uma das áreas na Universidade Nova de Lisboa (UNL) que tem maior impacto na internacionalização<sup>1</sup> da mesma, não só porque está diretamente ligada à área da investigação e da divulgação científica (publicação de artigos, livros, participação em congressos, colóquios, seminários, entre outras atividades), mas também pelas parcerias com instituições do ensino superior europeias<sup>2</sup>, americanas<sup>3</sup> e de outros países através de doutoramentos e de projecto de investigação. Atualmente a Universidade Nova de Lisboa está colocada no ranking das Top 10 Universidades com menos de 50 anos<sup>4</sup>, o que é consequência de muitos fatores. A área da investigação é a melhor cotada nas várias áreas avaliadas, não só pela produção de artigos, como pela dinâmica empresarial/empreendedora que tem subjacente, sendo importante captar estudantes nacionais e internacionais e fomentar a excelência na academia. A captação de estudantes para a UNL beneficiará de um ensino consistente, que gere profissionais qualificados, mas também forme investigadores que poderão levar a inovação para a indústria criando laços com a universidade (o que poderá trazer financiamento e mecenaz), mas também desenvolvendo investigação dita fundamental (ao serviço da ciência) e investigação dita aplicada (ao serviço da sociedade). Mas estará a Universidade a atrair estudantes, ou os estudantes que se inscrevem num programa doutoral só se inscrevem porque necessitam do grau para a sua profissão? Que relação é que a universidade estabelece com estes estudantes? Uma questão importante para a instituição deverá ser “Porque é que os estudantes se inscrevem para fazer o doutoramento nesta Universidade?” outra será “Estará a Universidade a corresponder às expectativas destes estudantes?”.

Na primeira parte da tese de doutoramento (Parte I), aborda-se a legislação que rege o terceiro ciclo, Portuguesa e Europeia. Faz-se uma revisão da literatura sobre a supervisão doutoral, tentando enquadrar o leitor no tema, focando os aspetos mais importantes e o que se irá estudar na investigação. Nesta primeira parte da tese será apresentado o conhecimento já gerado sobre o tema da supervisão, os vários enquadramentos, as várias faces do tema e as diferentes visões sobre o mesmo. Esta pluralidade de sentidos e significados de supervisão ajudará a contextualizar a investigação doutoral e permitirá ao leitor a autonomia para dar um sentido próprio/pessoal a esta investigação e olhar para os resultados com capacidade de crítica e de intervenção na mesma. Pretende-se fornecer uma base teórica sólida que fundamente e alicerce a investigação que irá ser apresentada, mostrando a sua importância. Na segunda parte do trabalho (Parte II), caracteriza-se brevemente o percurso da Universidade Nova de Lisboa (UNL) desde 1973, ano em que foi fundada, até hoje, mas também as suas escolas. Faz-se ainda a Análise de legislação que regula os doutoramentos nas diferentes escolas. Com base em documentos públicos da UNL analisam-se parâmetros

---

<sup>1</sup> A internacionalização de uma instituição de ensino superior está relacionada com a população de estudantes e funcionários académicos internacionais (investigadores e docentes), com actividades realizadas cooperativamente e competitivamente com instituições a nível global, com o número de publicações, entre outros indicadores (Horta, 2009).

<sup>2</sup> ITQB faz parcerias com instituições internacionais Europeias como o *Bijvoet Center for Biomolecular Research* (University of Utrecht, Netherlands, Bijvoet Center), com a *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) (Spain) e com *The Magnetic Resonance Center* (CERM), Italy entre outros.

<sup>3</sup> A FCT faz parcerias com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), USA) e o ITQB com o *Rensselaer Polytechnic Institute* (RPI) USA), entre outros.

<sup>4</sup> <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2018>, acedido a 1 Junho de 2018.

relevantes como seja, o número de doutorandos ao longo dos últimos anos, as taxas de retenção, o tempo de conclusão do grau, para se perceber a importância do tema deste estudo. Também se reportam dados relativos à percepção de doutorados da UNL sobre as competências que consideram ter adquirido no final do percurso. Apresenta-se seguidamente um estudo inicial intitulado “Estudo preliminar” e o “Estudo sobre a supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa. Percepção de supervisores e doutorandos”. Com base nos dados recolhidos e os resultados obtidos apresentam-se as conclusões e propõem-se estratégias de melhoramento. O desenvolvimento do processo de supervisão doutoral é muito complexo, pretendendo-se com este trabalho simplesmente abrir a porta para o mesmo. Neste trabalho por vezes será utilizada a transcrição de frases, na sua língua de origem, para que o leitor não perca o sentido com que estas foram referidas pelos autores. Pretende-se criar um texto coeso, mas que poderia ser desvirtuado pela tradução da autora da tese, uma vez que esta tradução em si mesma implica já uma interpretação da mensagem do autor do texto.

**Parte I | O doutoramento e a supervisão  
doutoral. Legislação e revisão da literatura**

Tal como outras atividades de ensino, a orientação doutoral tem regras institucionais que a enquadram num regime jurídico não só a nível institucional (relacionada com a autonomia Universitária), como a nível nacional e internacional. Perceber as leis e o enquadramento jurídico dos vários intervenientes na supervisão doutoral (instituições, doutorando, supervisor, etc.) ajudará a perceber e a estabelecer um quadro geral e a localizar no tempo e no espaço a necessidade deste trabalho de investigação, que sendo inicialmente uma compilação de legislação se debruçará numa segunda fase, no conhecimento que se tem sobre a supervisão doutoral, a nível nacional e internacional. Perceber que objetivos estão subjacentes ao grau académico, tanto a nível das instituições, como a nível nacional e internacional e qual o perfil de doutorando que se pretende no final do processo, bem como que tipo de supervisão tem (ou não) subjacente a legislação será importante para perceber que regulamentos são importantes para a definição da atividade de supervisão.

Mas o que é na verdade um orientador /supervisor? É alguém que fiscaliza o estudante, alguém que acompanha o estudante? Alguém que ensina (professor)? ou alguém que caminha por vezes à frente (para “puxar”/ incentivar e mostrar o caminho!), outras vezes ao lado (para acompanhar) e que por vezes fica para trás (para ver que caminho o estudante irá tomar)? Talvez seja um pouco de tudo, um professor, um companheiro, um descobridor. Neste sentido orientar um aluno é mais do que ensinar e dar ferramentas. É motivar e refletir em conjunto, é buscar o (im)possível...num percurso que se quer de descoberta, criativo e original.

Se a educação for definida como processo de socialização dos indivíduos que implica a assimilação e a aquisição de conhecimentos que possibilitam a sua integração, a educação doutoral será um espaço por excelência de socialização e enculturação dos estudantes num meio (a academia) e numa cultura vigente (cultura científica). Se a Pedagogia (palavra de origem Grega que é composta por duas palavras "paidos" - da criança e "agein"- conduzir) consiste num conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias de educação que conduzem o sujeito a uma socialização e a um enquadramento numa cultura, a pedagogia doutoral consistirá nas técnicas, nos métodos e nas estratégias, a utilizar pelo supervisor, para que o estudante se integre na cultura académica e realize a sua pesquisa, mas também o que conduz o estudante durante o seu percurso doutoral (currículo doutoral). Para isso o estudante terá um percurso “definido” pelo seu currículo, que vai depender dos objetivos que se pretendem atingir no final do doutoramento mas que será único porque será ele a escolher o seu caminho.

Este trabalho de investigação tem como finalidade aprofundar o conhecimento sobre a supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa e permitir uma reflexão sobre a mesma. Este projeto de investigação será desenvolvido e teorizado no campo da pedagogia da educação superior. O seu objetivo é identificar as perceções da população de estudantes e de supervisores (orientadores e coorientadores) envolvidos em programas doutorais na Universidade Nova de Lisboa (UNL) relativamente à supervisão doutoral. Serão analisadas as perceções destes grupos em relação às competências e capacidades percebidas,



a socialização, o desenvolvimento do projecto doutoral, a percepção de estudantes e supervisores relativamente à instituição e a relação interpessoal.

O trabalho de investigação focar-se-à na análise documental, numa primeira fase, e numa segunda fase na construção, na análise de questionários e inventários sobre as práticas de supervisão e nas vivências durante o período que decorre entre a inscrição e as provas públicas de doutoramento. Pretende-se assim conhecer as percepções e vivências dos envolvidos no processo de supervisão e contribuir para desenvolver instrumentos e procedimentos para monitorizar e avaliar o processo de supervisão, melhorar as práticas de supervisão e promover a conclusão com sucesso de doutoramentos.

Para alcançar este propósito, foi realizado um estudo, nas várias escolas que fazem parte da UNL, das práticas de supervisão, de monitorização e de avaliação aí realizadas.

Com base na literatura, foram elaborados e desenhados questionários e inventários de práticas de monitorização e avaliação. Estes foram aplicados inicialmente em pequenas populações de doutorandos e supervisores (Capítulo 4. Estudo preliminar) de forma a ajustar o instrumento de medida às finalidades do estudo. O instrumento final (questionário que integra um inventário de práticas de supervisão) foi validado e aplicado a ambos os grupos de participantes: supervisores e estudantes de doutoramento da UNL em todas as escolas.

Durante este processo investigativo foram analisadas as práticas e as vivências, bem como os instrumentos usados na monitorização e avaliação das práticas de supervisão. No final deste trabalho foram propostos processos de monitorização e de avaliação da supervisão durante o doutoramento, bem como cursos a serem implementados na escola doutoral, que promovam o bem-estar dos doutorandos.



## **Capítulo 1 | O terceiro ciclo e a implementação do processo de Bolonha**

# 1. A emergência da supervisão doutoral no século XXI

“Doctoral education, the third cycle of the Bologna process, is very different from the first two cycles in that it is intimately tied to the research process.”

(LERU, 2007: 3)

A sociedade atualmente exige professores melhor formados (formação académica sólida e de qualidade), mais informados e atualizados (não só na área das didáticas, das metodologias e da psicologia, mas também na área das tecnologias da informação). Essa exigência acontece em todos os níveis de ensino. O ensino superior português continua, no entanto, a ser um campo pouco conhecido pela investigação educacional embora nos últimos anos tenham aumentado o número de publicações (livros<sup>5</sup> e teses de doutoramento), seminários, encontros, colóquios e congressos<sup>6</sup>, dinamizados por instituições do ensino superior, onde se debatem temáticas relativas ao ensino superior e aos desafios que este está a enfrentar. O processo de Bolonha promoveu uma mudança relativamente à estrutura do ensino superior mas também relativamente às práticas e metodologias de ensino. O ensino passou a não ser visto como algo local, mas internacional, o que promoveu uma reflexão sobre as práticas de ensino no ensino superior e o seu melhoramento. Nos últimos anos emergiu um interesse, a nível mundial, sobre a educação doutoral (Jones, 2013; Bastalich, 2017). Na Europa este interesse renovou-se com o processo de Bolonha.

Armstrong num artigo publicado em 2004 referia que “(...) supervision itself is often regarded as ‘the single most important variable affecting the success of the research process’ (ESRC 1991: 8). Whilst there have been numerous testimonies to its critical importance, there have also been reports of its exceptional difficulty (Acker, Hill, & Black, 1994). It has been described as ‘probably the most responsible task undertaken by an academic’ (Burnett, 1977: 17), ‘the most complex and subtle form of teaching in which we engage’ (Brown & Atkins, 1988: 115), and ‘the most advanced level of teaching in our education system’ (Connell, 1985). As several authors have pointed out however (Hill, Acker, & Black, 1994; Hoshmand, 1994), such observations seem curiously at odds with the general dearth of research on the detailed nature of supervision. (...)” (Armstrong, 2004).

A supervisão de estudantes de doutoramento tem sido sujeita a investigações e Análises em vários países em todo o mundo, sendo os temas destes estudos, o ensino doutoral, o desenho dos programas doutorais, a escrita e pesquisa durante o doutoramento, o emprego e as carreiras profissionais, a relação supervisor-estudante e as experiências doutorais dos estudantes (Jones, 2013), Fig. 1. Bastalich (2017)

---

<sup>5</sup>Relatório de investigação: Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior.(2007). Flores, A. (coord.); Carvalho, A., Arriaga, C., Aguiar, C., Alves, F., Viseu, F., Morgado, J., Costa, M., MoraisN. Coleção CIEd, Universidade do Minho, Braga.

Teses de Doutoramento: Fonseca, S. (2012). Metodologia de estudo para alunos do ensino superior através de um programa de treino de competências cognitivas e metacognitivas. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Baptista, A. V. (2013). Qualidade do Processo de Supervisão da Investigação Doutoral. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.

<sup>6</sup> O Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES) iniciou-se em 2014 e desde então ocorre anualmente.

também analisou artigos relativos à educação doutoral e, a partir da revisão da literatura, encontrou quatro grandes áreas de Análise cujos temas centrais eram os conteúdos e os contextos da produção do conhecimento durante o doutoramento. As áreas em que enquadrou a literatura foram: o melhoramento da relação da supervisão, os regulamentos governamentais, a pedagogia da pesquisa, a socialização académica, a supervisão e a subjetividade.

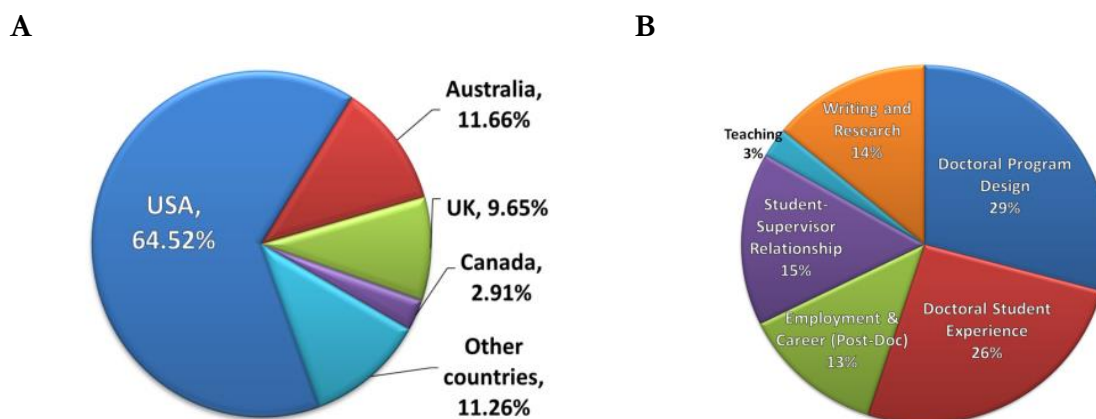


Figura 1 Pais de origem dos autores de publicações sobre educação doutoral e percentagem de artigos por áreas temáticas. (Retirado de Jones, 2013).

O processo de Bolonha e a agenda de Lisboa (2000)<sup>7</sup> onde a Comissão Europeia destacou a importância da educação superior e o seu papel na Europa do conhecimento, basearam-se na assunção de que a educação superior é a chave para melhorar a cidadania e desenvolver sociedades do conhecimento promotoras de bem-estar, igualdade e justiça social (Keeling, 2006; Alves et al., 2012). Tal como Kehm refere, “Doctoral education is currently high on the higher education policy agenda in Europe. It does not only represent the most important interface between two major reform processes, the Bologna Process to create a European Higher Education Area and the Lisbon Strategy to create a European Area of Research and Innovation; it is also a focal point in national and regional policies vis-à-vis the emerging knowledge societies and economies” (Kehm, 2009: 229).

Em Bergen (2005) e Salzbourg (2005), foram redigidas e aprovadas a grelha de qualificações e os dez princípios para o terceiro ciclo, respectivamente, que continuam a ser o fio condutor das actuais políticas educativas das instituições de ensino superior para este nível de ensino (este tema será abordado no Capítulo | 2, página 19).

<sup>7</sup> O papel das Universidades na Agenda de Lisboa (Lisbon research agenda) é clarificado na comunicação da comissão das comunidades europeias intitulada “O papel das universidades na Europa do conhecimento”, onde se pode ler que, “(...) as universidades desempenham um papel particularmente importante. Esse papel decorre da sua dupla missão tradicional de investigação e de ensino, da sua importância crescente no complexo processo da inovação, bem como dos outros contributos para a competitividade da economia e a coesão social (...). Porque se situam no ponto de intersecção da investigação, da educação e da inovação, as universidades detêm, sob vários pontos de vista, a chave da economia e da sociedade do conhecimento. (...) Por outro lado, as universidades formam um número sempre crescente de estudantes que possuem qualificações cada vez mais elevadas, contribuindo assim para reforçar a competitividade da economia europeia (...). As universidades contribuem também para a realização dos outros objetivos da estratégia de Lisboa, designadamente o emprego e a coesão social, bem como para a melhoria do nível geral da educação na Europa.” (Comissão das comunidades europeias, COM (2003: 58).

Tradicionalmente “Doctor of Philosophy” (PhD) é um grau académico, relacionado com as capacidades de investigação, atribuído a uma pessoa que demonstre a capacidade de desenvolver uma pesquisa académica e produzir novo conhecimento (Park, 2005; Neumann 2005). Para alguns autores o doutoramento é “a period during which, amongst other things, a student learns the art and the science of research, the ethics of research, the intellectual rigour required of a researcher, how to frame research questions and to pursue them and mould them, and to complete a piece of original research.” (Mullins & Kiley, 2000).

Mas o conhecimento produzido<sup>8</sup> durante este tempo deve beneficiar a sociedade<sup>9</sup>. Este desígnio que se iniciou em meados dos anos noventa do século XX, reflete implicitamente uma mudança de paradigma do que é um doutoramento e qual a sua função. A alteração no paradigma, isto é a mudança na perspetiva do objetivo da produção do conhecimento e a passagem de doutoramentos centrados nos conteúdos para programas doutorais centrados em competências<sup>10</sup>, teve por base a necessidade dos doutorandos desenvolverem competências transferíveis, mas também competências de pesquisa e evidenciou-se em programas doutorais específicos, estruturados e dirigidos para as necessidades da sociedade, nomeadamente de companhias potencialmente empregadoras, de Universidades e de fundações que financiam a investigação científica (Huisman, de Weert & Bartelse, 2002; Keeling, 2006). Este repensar das finalidades dos doutoramentos<sup>11</sup>, em áreas essenciais como as ciências, a tecnologia, a economia e a educação, levou a um novo conceito de doutoramento, o doutoramento profissional (PD). Esta nova conceção de doutoramento tem características que a distingue dos doutoramentos tradicionais, os Ph.D. (doctorate in philosophy), que se caracterizam pela natureza investigativa e desenvolvimento de conhecimento académico, mas também têm pontos em comum. Os perfis de ambos os doutoramentos implicam criatividade e originalidade, mas o doutoramento tradicional (Ph.D.) baseia-se na investigação, com um grau

---

<sup>8</sup> A produção de conhecimento nas Universidades tem sido objeto de estudo pela sociologia da educação desde finais do século XX (Bögelund, 2015). Segundo alguns autores é possível identificar três perspetivas em relação à produção do conhecimento: uma perspetiva académica, uma perspetiva orientada para o mercado e uma perspetiva transformadora da sociedade. As primeiras duas perspetivas foram apresentadas por Wenneberg (2001) e a última por Jamison e colaboradores (2011). Estas perspetivas baseiam-se em entendimentos diferentes em relação ao propósito das universidades, ao conceito de conhecimento e ao lugar que a Universidade ocupa na estrutura da sociedade (Bögelund, 2015). Na perspetiva “*Knowledge production in an academic perspective*”, o propósito da universidade é “*To produce true knowledge and to educate graduates who have acquired this knowledge*”, o conceito de conhecimento implica a noção de “*Knowledge as true, justified conviction*” sendo a produção de conhecimento central. As universidades tem que produzir “*true knowledge add to the collective knowledge of society*” (Bögelund, 2015). Na perspetiva de “*Knowledge production in a market perspective*”, o propósito da universidade é “*To produce believable and useful knowledge*”, tendo inerente a noção de “*Knowledge as a social element*” e de que a aplicação do conhecimento é central, vendo-se a universidade como parte da sociedade que “*must take part in creating economic growth and welfare*” (Bögelund, 2015). Na perspectiva de *Knowledge production in a changing society perspective*, o propósito da universidade é “*to produce believable and useful knowledge for a globalised world*”, sendo o conhecimento visto “*as a source of empowerment and change, value-based*”, sendo central uma “*contextual exchange of knowledge*”. As universidades “*must create change agents in a world facing global challenges*”. (Bögelund, 2015).

<sup>9</sup> Atualmente e em consequência da implementação da Estratégia de Lisboa pela União europeia e dos apoios económicos que esta disponibiliza, o entendimento que é privilegiado é o que considera que o conhecimento produzido deve beneficiar a sociedade. O conhecimento produzido nas Universidades é orientado para os mercados, para satisfazer a indústria, as pessoas e a sociedade em geral e promover o bem-estar social.

<sup>10</sup> Esta alteração, isto é a passagem de programas centrados na aquisição de conteúdos para programas centrados do desenvolvimento de competências abrange todos os ciclos de ensino.

<sup>11</sup> Paralelamente a este movimento, na Grã-Bretanha e na Austrália, ocorreu a abolição do sistema binário no ensino superior, o que favoreceu a implantação e implementação doutoramentos profissionais (Neumann, 2005).

de especialização e conhecimento elevado numa área do conhecimento específica, enquanto os doutoramentos profissionais estão associados à aquisição de conhecimento profissional e de competências de pesquisa, para desenvolver ou melhorar a prática profissional (Evans, 2002; Lee, 2009a; Boud & Tennant, 2006). A definição de doutoramento profissional dada pela United Kingdom Council for Graduate Education (UKCGE) (2002: 62) refere que, “a professional doctorate is a programme of advanced study which, whilst satisfying the University criteria for the award of a doctorate, is designed to meet the specific needs of a professional group external to the University, and which develops the capability of individuals to work within a professional context” (UK Council for Graduate Education (2002: 62)).

Como resultados das diferentes propostas e finalidades de cada tipo de doutoramento, o processo de supervisão durante o doutoramento deverá também ter características diferentes (Radloff & Styles, 2001; Lee, 2009b; Maxwell & Smyth, 2011; Baptista, 2015). Neumann (2003) comparou os doutoramentos profissionais e os PhD e concluiu que uma das diferenças é a forma de entrada no percurso doutoral (Neumann, 2003: 10). No entanto, qualquer tipo de doutoramento, PhD ou doutoramento profissional compreende, “(...) mastery of the subject; mastery of analytical breadth (where methods, techniques, contexts and data are concerned) and mastery of depth (the contribution itself, judged to be competent and original and of high quality).” (UK Council for Graduate Education, 1997: 11). Este facto é reconhecido por supervisores e doutorandos de ambos os tipos de doutoramento (Boud & Tennant, 2006).

Alguns investigadores analisaram o processo de supervisão doutoral do ponto de vista das instituições (financiamento da instituição e do aluno, suporte dado ao aluno, processo de socialização, recursos de que dispõem, instalações, entre outros) (Kyvik & Smeby, 1994; Golde 1998; Gardner, 2006, 2007 e 2008; Wao & Onwuegbuzie, 2011; Mello, Fleisher & Woehr, 2015; Castelló, Pardo, Sala-Bubaré & Suñe-Soler, 2017), do ponto de vista dos alunos (a sua socialização, como se sentem na academia, principais dificuldades encontradas, bloqueios, ajudas, processo pessoal, tempos de conclusão) (Kiley, 2015; Lindsay, 2015; Woolderink, Putnik, van der Boom & Klabbers, 2015; Ayers, Kiley, McDermott & Hawkins, 2016; Hunter & Devine, 2017; Bastalich, 2017; Cornér, Löfström, Pyhältö, 2017; Spronken-Smith, Cameron & Quigg, 2018), do ponto de vista do supervisor (tempo disponível, financiamento, projeto, publicações, impacto na sua carreira, a sua disponibilidade para a supervisão, o significado do que é a supervisão, o que é para si a pesquisa doutoral, entre outros) (Watts, 2008; Deuchar, 2008; McCallin & Nayar, 2012; Collins, 2015; Bógelung, 2015; Delves, Van der Linden, Boudrenghien, Azzi, Galand & Klein, 2015; Benmore, 2016), mas também do ponto de vista da sociedade (como o financiamento de doutoramentos é aproveitado, quais os benefícios ou desvantagens da investigação, qual a interação academia/mercado de trabalho, qual o seu impacto no bem-estar social, a ética da investigação, etc.) (Lafont, 2014; Titus & Ballou, 2014; Bógelung, 2015). Estes olhares têm permitido uma reflexão informada e consciente da educação doutoral nas suas várias facetas e em particular sobre o processo da supervisão.

A tese é o produto de um doutoramento. Tal como Park (2005) enfatiza, “Typically, a PhD thesis is expected to embody independent research carried out by the author, and through that to demonstrate that

the student has located the research within a discipline or an interdisciplinary context, has shown an ability to carry out independent research as an autonomous practitioner, and has made a substantial contribution to knowledge and advanced understanding.” But this assumption is not the traditional one which “privilege the creation of new knowledge over the application, extension, interpretation or questioning of existing knowledge” (Park, 2005).

Outro aspeto do doutoramento é o processo que lhe é inerente. Este envolve a transição para uma nova cultura e contexto dentro da educação superior (Park, 2005; Christensen & Lund, 2014), que implica um processo de sociabilização que pode ser difícil sem o suporte de um supervisor (Gardner, 2007 e 2008; Mainhard et al, 2009; Halse 2011).

A defesa da tese é o último passo na jornada de um doutoramento e o que sintetiza a pesquisa desenvolvida, as competências e capacidades adquiridas e as práticas de supervisão, sendo o término do doutoramento (Trafford & Leshem, 2002 e 2009).

Atualmente, nas universidades, tão importante como as atividades de ensino e aprendizagem, no primeiro e segundo ciclo, é o trabalho de supervisão dos estudantes de doutoramento. A supervisão não pode ser reduzida à forma como é executada (atividades, atributos, comportamentos), mas deve também incluir o que significa para o supervisor (que significado tem para o supervisor) e para o estudante de doutoramento. Wright, Murry e Geale (2007), consideraram que “(...) the meaning of supervision is not fixed or constant but is socially constructed by, and between, supervisor, students, and other members of the academic community based on their lived experiences”. (Wright, Murry & Geale, 2007: 458).

A supervisão está relacionada com o supervisor, o doutorando, a natureza do projecto de investigação, mas também com a relação que se estabelece entre supervisor e doutorando, Fig. 2.

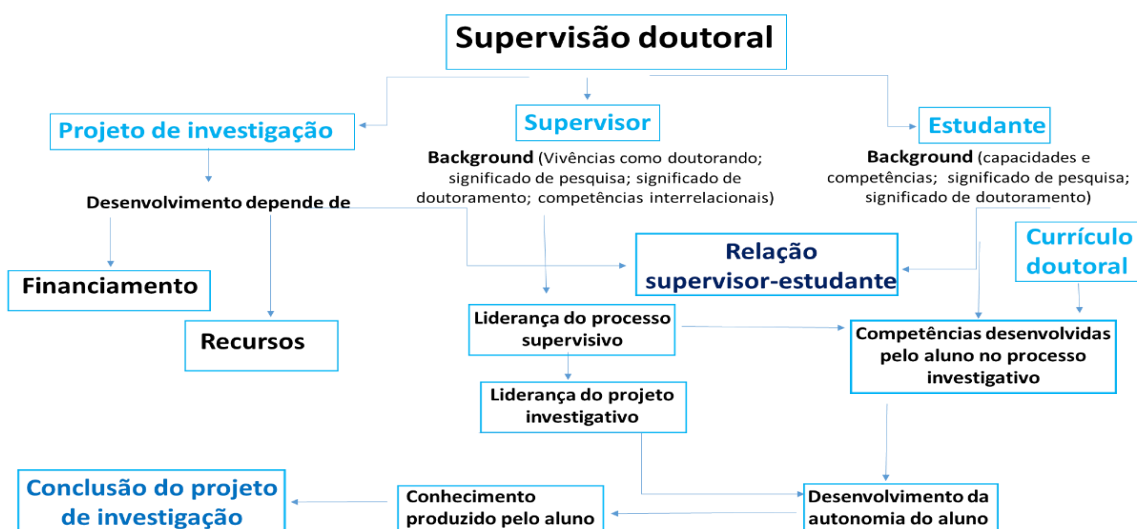


Figura 2 As várias inter-relações num processo de supervisão doutoral. (Elaboração própria).

Durante o doutoramento emerge um processo não só dialógico de ensino e aprendizagem entre o supervisor e o estudante mas também criativo e transformador, que deverá ser contextualizado e relacionado com as políticas educativas da instituição onde ocorre.



Para uma Análise completa do processo de supervisão tem que se olhar para cada um dos intervenientes no processo para entender como interagem, se enquadram e ajustam. Neste processo, as instituições têm um papel importante uma vez que elas dão o contexto social, físico e político às práticas de supervisão, mas também as condições de suporte económico e financeiro para que o mesmo possa ocorrer, Fig. 3.

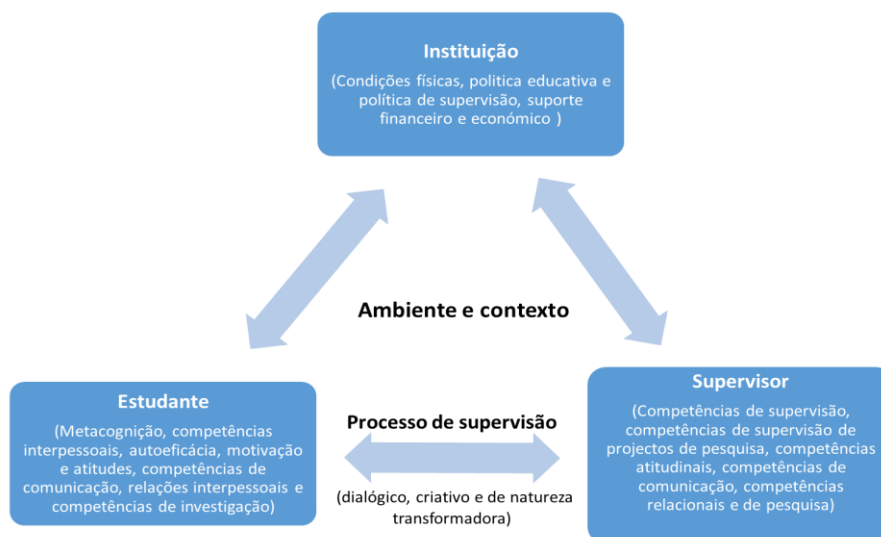


Figura 3 Processo de supervisão doutoral (elaboração própria).

Em Portugal o conceito de supervisão está intimamente relacionado com a supervisão pedagógica de professores do ensino básico e secundário. A supervisão doutoral em Portugal é pouco conhecida e estudada, sendo os supervisores denominados por orientadores. A legislação da República Portuguesa que regula o terceiro ciclo e a obtenção do grau de doutor é omissa em relação à supervisão (como se define, em que consiste, como deverás ser executada) ao papel do supervisor e do doutorando, atribuindo a cada instituição de ensino superior a sua regulamentação. Face à autonomia Universitária cada instituição de ensino superior tem regulamentação própria sobre a aquisição do grau de doutor e sobre a supervisão doutoral.

## 2.Os doutoramentos e o terceiro ciclo: o antes e o pós Bolonha

O processo de Bolonha<sup>12</sup>, cujo objetivo central é estabelecer uma estrutura comum, facilmente compreensível e comparável de graus académicos na educação superior, debruçou-se inicialmente sobre o primeiro e o segundo ciclo. Esta uniformização de estruturas, requisitos e objetivos, promove mais

<sup>12</sup> O processo de Bolonha foi adotado por 45 países que são membros do *Follow-up Group*: Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica (Flemish Community and French Community), Bósnia Herzegovina, Bulgária, Croácia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Santa Fé, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Lituânia, Letónia, Lichtenstaine, Luxemburgo, Malta, Moldóvia, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, România, Federação Russa, Sérvia e Montenegro, República eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, República da Macedónia, Turquia, Ucrânia e Reino Unido.

competitividade, mais mobilidade tanto de estudantes como de professores, e maior capacidade de construir cursos superiores a nível europeu, num contexto mais vasto que o país da instituição. Os objetivos do processo de Bolonha, expressos na respetiva declaração são os seguintes: Adoção de um sistema semelhante de graus académicos; Adoção na educação superior de um sistema de três ciclos; Promoção da mobilidade; Estabelecimento de um sistema de créditos; Promoção da cooperação europeia no domínio da qualidade da avaliação; Promoção da dimensão/visão europeia ao nível da educação superior.

Os países que adotaram o processo de Bolonha têm um modelo semelhante de ensino superior em três ciclos, embora possam manter algumas particularidades como o caso dos mestrados integrados em Portugal. O primeiro ciclo<sup>13</sup> tem a duração de 3 anos, o segundo ciclo de 2 anos e o terceiro ciclo de 3 a 4 anos dependendo desses das características da área de pesquisa. Com Bolonha a palavra licenciatura, que antes significava um curso de 5 anos, muda de sentido passando a designar todos os cursos do primeiro ciclo, que têm 3 anos e que podem ter entre 180 a 240 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulations System). Também os mestrados, que antes de Processo de Bolonha eram cursos avançados de especialização de dois anos após a licenciatura de 5 anos, passam a ser cursos menos avançados se comparados com os mestrados pré-Bolonha (seguem-se a licenciaturas de 3 anos) embora a sua duração seja de dois anos. A obtenção com sucesso de grau de Mestre<sup>14</sup> implica a conclusão de um programa de estudo com 60 a 120 créditos ECTS. A existência de Mestrados integrados<sup>15</sup> (Ciclo de Estudos Integrado, onde o estudante adquire o grau de licenciado e de mestre (1.º e 2.º Ciclos, com uma duração normal de dez ou doze semestres, conferindo entre 300-360 créditos ECTS), surge em consequência de em alguns cursos ou áreas o primeiro ciclo não ser suficiente para capacitar os estudantes sendo necessário o segundo ciclo. Nesta situação encontram-se alguns cursos de Engenharia, os cursos de Medicina, Medicina Dentária, Ciências Farmacêuticas e Psicologia, que têm uma estrutura composta por dois níveis integrados (1.º ciclo e 2.º ciclo). Após a conclusão do mestrado integrado os estudantes recebem o grau de mestre e são considerados profissionalmente qualificados para o exercício da profissão. Os objetivos para estes dois ciclos estão definidos na “Framework of Qualifications” para a “European Higher Education Area”, Tabela 1.

---

<sup>13</sup> A obtenção de uma licenciatura, corresponde à conclusão do primeiro ciclo. Neste nível de ensino, os estudantes desenvolvem conhecimentos de base nas áreas científicas do curso e competências instrumentais e sistémicas importantes para a sua empregabilidade imediata ou para o prosseguimento de estudos de nível superior, nomeadamente de mestrado (2.º ciclo). (Decreto-lei 74/2006 de 24 de Março).

<sup>14</sup> A obtenção do grau de mestre requer a frequência de unidades curriculares, a elaboração e defesa pública de uma tese original. No caso dos mestrados profissionalizantes ou que são orientados para o mercado de trabalho, a obtenção do grau implica a realização de um estágio ou de um projecto e a elaboração e defesa dos respectivos relatórios, no. Em ambos os casos, os estudantes são acompanhados por um orientador doutorado. (Decreto-lei 74/2006 de 24 de Março).

<sup>15</sup> O primeiro nível (seis semestres, grau de licenciado) não permite a aquisição das competências profissionais necessárias, mas confere aos estudantes conhecimentos e formação de base na área científica do seu curso. Os estudantes não ficam vinculados à instituição, tendo a possibilidade de continuarem os seus estudos numa outra instituição de ensino superior nacional ou internacional. O segundo nível (quatro a seis semestres) caracteriza-se por uma formação especializada que qualifica os estudantes para o exercício da profissão. O mestrado integrado inclui um conjunto de unidades curriculares, a redacção e a defesa de uma tese ou de um relatório de projecto ou de estágio no final do curso.

No processo de Bolonha pretende-se que, não só a estrutura dos cursos seja comparável para qualificações semelhantes, mas promover a mobilidade e o reconhecimento dos graus entre sistemas de ensino mas também saber onde e como se alcançaram os benefícios da aprendizagem (*learning outcomes*). As grelhas de qualificações<sup>16</sup> europeias e nacionais baseiam-se num sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (European Credit Transfer and Accumulations System, ECTS) em termos de qualidade (*learning outcomes*) e de quantidade de aprendizagens (*workload*). Pela primeira vez, na declaração de Bolonha, adotada inicialmente por 29 países europeus e assinada em junho de 1999, surge o conceito de espaço europeu de educação superior, oficialmente intitulada como "European Higher Education Area".

Tabela 1 Competências no final do ciclo. Tradução dos descritores pela autora. (Retirado do site: <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf>)

Ciclo/ grau/ ECTS	Qualificações que significam a conclusão do...ciclo, são concedidas aos estudantes que demonstraram ...
<b>1.º ciclo</b> <b>Grau :</b> <b>Licenciatura</b>  <b>Inclui entre</b> <b>180-240</b> <b>ECTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ter conhecimento e compreensão num campo de estudo que se baseia na sua educação secundária geral, e está tipicamente num nível que, embora apoiado por livros avançados, inclui alguns aspectos que serão informados pelo conhecimento da linha de frente de seu campo de estudo.</li> <li>- poder aplicar seu conhecimento e compreensão de uma maneira que indique uma abordagem profissional ao seu trabalho ou vocação, e ter competências tipicamente demonstradas através da elaboração e sustentação de argumentos e resolução de problemas dentro de sua área de estudo;</li> <li>- ter a capacidade de recolher e interpretar dados relevantes (geralmente dentro de sua área de estudo) para informar julgamentos que incluam reflexão sobre questões sociais, científicas ou éticas relevantes;</li> <li>- poder comunicar informações, idéias, problemas e soluções para públicos especializados e não especializados;</li> <li>- ter desenvolvido as habilidades de aprendizagem necessárias para que continuem a realizar estudos mais aprofundados, com elevado grau de autonomia.<sup>17</sup></li> </ul>
<b>2.º Ciclo</b> <b>Grau:</b> <b>Mestre</b>  <b>Inclui 90-</b> <b>120 ECTS,</b> <b>tendo pelo</b> <b>menos</b> <b>obtido 60</b> <b>créditos no</b> <b>2.º ciclo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento e compreensão que são fundados e ampliam e / ou aprimoram aqueles tipicamente associados ao primeiro ciclo, e que fornecem uma base ou oportunidade para a originalidade no desenvolvimento e / ou aplicação de idéias, frequentemente dentro de um contexto de pesquisa;</li> <li>- poder aplicar seu conhecimento e compreensão e habilidades de resolução de problemas em ambientes novos ou desconhecidos, em contextos mais amplos (ou multidisciplinares) relacionados à sua área de estudo;</li> <li>- ter a capacidade de integrar o conhecimento e lidar com a complexidade e formular julgamentos com informações incompletas ou limitadas, mas que incluam refletir sobre responsabilidades sociais e éticas vinculadas à aplicação de seus conhecimentos e julgamentos;</li> <li>- poder comunicar as suas conclusões, o conhecimento e a razão subjacentes a estas, a públicos especializados e não especializados de forma clara e inequívoca;</li> <li>- ter as habilidades/ capacidades de aprendizagem para permitir que continuem a estudar de uma maneira que pode ser em grande parte autodirigida ou autónoma.<sup>18</sup></li> </ul>

<sup>16</sup> Em Inglês referida como *qualifications frameworks*.

<sup>17</sup> Descritores originais: “-have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study; - have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; - can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences; - have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.

<sup>18</sup> - have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; - can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; - have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments; - can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non specialist audiences clearly and unambiguously; - have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.”

Com a Estratégia de Lisboa (2000) inicia-se o debate sobre a importância do terceiro ciclo para a Europa, quais os seus objetivos e que meios se deverão mobilizar para os alcançar. Surge então a noção de uma área de investigação/pesquisa europeia (European Research Area - ERA) ligada ao ensino superior. Tal como se refere no relatório de Bergen (2005), é possível identificar quatro grandes objetivos da educação superior: preparação para o mercado de trabalho; preparação para formar cidadãos activos em sociedades democráticas; desenvolvimento pessoal; desenvolvimento e manutenção de uma base de conhecimentos alargada e avançada (Bergen, 2005: 23). Neste contexto os doutoramentos ganham uma nova dimensão e importância.

Na conferência de Berlim, em 2003, pela primeira vez os estudos doutorais e as sinergias entre a área europeia de educação superior (EHEA) e a área europeia de pesquisa (ERA) foram objeto de análise e reflexão. Nesta conferência estas áreas são consideradas os pilares de uma sociedade do conhecimento sendo referido que há necessidade de se criarem ligações entre as duas. Tal como o documento refere: “Conscious of the need to promote closer links between the EHEA and the ERA in a Europe of Knowledge, and of the importance of research as an integral part of higher education across Europe, Ministers consider it necessary to go beyond the present focus on two main cycles of higher education to include the doctoral level as the third cycle in the Bologna Process. They emphasize the importance of research and research training and the promotion of interdisciplinarity in maintaining and improving the quality of higher education and in enhancing the competitiveness of European higher education more generally. Ministers call for increased mobility at the doctoral and postdoctoral levels and encourage the institutions concerned to increase their cooperation in doctoral studies and the training of young researchers.” (Berlin Ministerial Communiqué, 2003).

Se a declaração de Bolonha se debruçava sobre os dois primeiros ciclos do ensino superior, referindo que o segundo ciclo levaria à obtenção do grau de mestre e ao prosseguimento de estudos para a obtenção do grau de doutor, em Berlim, foi definido o terceiro ciclo como sendo os programas doutorais /estudos doutorais. Neste contexto apenas os doutoramentos mantêm o seu significado (a sua definição/redação na Lei não é alterada e o grau de exigência mantêm-se), embora alguns estejam agora escolarizados/estruturados (os alunos têm que assistir a aulas/ seminários, tendo alguns cursos de doutoramento uma componente curricular no primeiro ano).

Se no decreto-Lei n.º 216/92 de 13 de outubro da República Portuguesa se refere que “O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente” (capítulo III, artigo 17.º, ponto 1), no decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março (capítulo IV (Doutoramento), artigo 28.º (Grau de doutor)) o grau de doutor tem uma definição mais abrangente do que implica a obtenção do grau, refletindo já os descritores de Dublin<sup>19</sup> aprovados em 2004.

---

<sup>19</sup> Os descritores de Dublin Descriptors são descritores de ciclo ou " descriptors de nível" apresentados em 2003 e adoptados em 2005 como “ Qualifications Framework of the European Higher Education Area”. Um descriptor de nível inclui 5 componentes:

Tal como para o primeiro e segundo ciclo, em Dublin (2004) são aprovados e publicados, descritores para o terceiro ciclo com a seguinte redação:

“Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:

- have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field;
- have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity;
- have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication;
- are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;
- can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise;
- can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society;”

(Dublin descriptors, 2004)

A área de educação superior europeia fica assim definitivamente estruturada em três ciclos. Cada ciclo tem a função de preparar os estudantes para a entrada no mercado de trabalho, ser a base não só do desenvolvimento posterior de competências mas também da construção de uma cidadania ativa. Em 2005, na reunião ministerial em Bergen é definida a grelha de qualificações para a área europeia de educação superior<sup>20</sup>. Nela é possível perceber o que significa a obtenção do grau de doutor numa instituição europeia que tenha ratificado o processo de Bolonha. No texto da mesma enumeram-se as características que um doutorando deve apresentar no final do seu percurso no terceiro ciclo. Sendo a sua redação a dos descritores de Dublin.

Nesse mesmo ano em Salzburg (2005) são aprovados os dez princípios para o terceiro ciclo, salientando algumas especificidades deste nível de qualificação e neles se destacam algumas particularidades da obtenção do grau de doutor. O documento refere que,

“From the discussions in Salzburg a consensus emerged on a set of ten basic principles as follows:

- The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research. At the same time it is recognised that doctoral training must increasingly meet the needs of an employment market that is wider than academia.
- Embedding in institutional strategies and policies. Universities as institutions need to assume responsibility for ensuring that the doctoral programmes and research training they offer are designed to meet new challenges and include appropriate professional career development opportunities.

---

Conhecimento e compreensão; Aplicação do conhecimento e compreensão; Espírito crítico; Comunicação; Competências de aprendizagem ao longo da vida [http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin\\_Descriptors](http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors)

<sup>20</sup> “The framework of qualifications for the European Higher Education Area”

- The importance of diversity. The rich diversity of doctoral programmes in Europe – including joint doctorates – is a strength which has to be underpinned by quality and sound practice.

- Doctoral candidates as early stage researchers. Should be recognized as professionals – with commensurate rights - who make a key contribution to the creation of new knowledge.

- The crucial role of supervision and assessment. In respect of individual doctoral candidates, arrangements for supervision and assessment should be based on a transparent contractual framework of shared responsibilities between doctoral candidates, supervisors and the institution (and where appropriate including other partners).

- Achieving critical mass. Doctoral programmes should seek to achieve critical mass and should draw on different types of innovative practice being introduced in universities across Europe, bearing in mind that different solutions may be appropriate to different contexts and in particular across larger and smaller European countries. These range from graduate schools in major universities to international, national and regional collaboration between universities.

- Duration. Doctoral programmes should operate within an appropriate time duration (three to four years full-time as a rule).

- The promotion of innovative structures. To meet the challenge of interdisciplinary training and the development of transferable skills.

- Increasing mobility. Doctoral programmes should seek to offer geographical as well as interdisciplinary and intersectoral mobility and international collaboration within an integrated framework of cooperation between universities and other partners.

- Ensuring appropriate funding. The development of quality doctoral programmes and the successful completion by doctoral candidates requires appropriate and sustainable funding.”

(Salzburg, 2005)

O terceiro ciclo comporta uma grande variedade de doutoramentos, que envolvem diferentes modelos e estruturas e que poderão ir de doutoramentos completamente estruturados e escolarizados, a doutoramentos parcialmente estruturados e menos escolarizados ou até doutoramentos não estruturados. Estes modelos têm várias implicações a nível não só da supervisão, da responsabilidade dos intervenientes no processo (instituição, doutorando, supervisores), dos recursos aplicados no desenvolvimento do doutoramento, da possibilidade de ligações entre as instituições de acolhimento e empresas ou organizações sociais como também do estatuto dos doutorandos (estudantes a tempo parcial/integral, empregados nas instituições ou investigadores numa fase inicial da sua carreira/jovens profissionais). Neste contexto, surgem também questões relacionadas com os objetivos de se fazer um doutoramento e que estão intimamente relacionados com a estrutura escolhida para cada doutoramento, embora seja consensual que uma componente básica do treino doutoral é o aprofundamento e descoberta de conhecimento através de uma pesquisa original. Por outro lado também se enfatiza a necessidade de corresponder às expectativas do

mercado de trabalho que é mais abrangente que o universo das academias e que também pode ser uma das opções no final do doutoramento (Salzburg Principles, 2005).

No comunicado de Londres, em 2007, é realçado que a ligação entre EHAE e a ERA continua a ser importante, tal com as perspetivas de carreira dos doutorandos e a partilha de experiências entre instituições do ensino superior. O comunicado refere o seguinte:

“(…) 2.15 Closer alignment of the European higher education area (EHEA) with the European Research Area (ERA) remains an important objective. We recognise the value of developing and maintaining a wide variety of doctoral programmes linked to the overarching qualifications framework for the EHEA, whilst avoiding overregulation. At the same time, we appreciate that enhancing provision in the third cycle and improving the status, career prospects and funding for early stage researchers are essential preconditions for meeting Europe’s objectives of strengthening research capacity and improving the quality and competitiveness of European higher education;

2.16 We therefore invite our HEIs to reinforce their efforts to embed doctoral programmes in institutional strategies and policies, and to develop appropriate career paths and opportunities for doctoral candidates and early research;

2.17 We invite European University Association (EUA) to continue to support the sharing of experience among Higher Education Institutions (HEIs) on the range of innovative doctoral programmes that are emerging across Europe as well as on other crucial issues such as transparent access arrangements, supervision and assessment procedures, the development of transferable skills and ways of enhancing employability. We will look for appropriate opportunities to encourage greater exchange of information on funding and other issues between our governments as well as with other research funding bodies. (...)”

(London, 2007)

Em 2012, em Bucareste durante a reunião dos ministros com a pasta do ensino superior, é publicado um documento que sublinha a importância da educação doutoral de qualidade para todos: “Doctoral Training, we will explore how to promote quality, transparency, employability and mobility in the third cycle, as the education and training of doctoral candidates has a particular role in bridging the European Higher Education Area (EHEA) and the European Research Area (ERA). Next to doctoral training, high quality second cycle programs are a necessary precondition for the success of linking teaching, learning and research. Keeping wide diversity and simultaneously increasing readability, we might also explore further possible common principles for master programs in the EHEA, taking account of previous work. (...)”

(Bucarest, 2012).

Apela-se assim à necessidade de haver mestrados com qualidade que permitam a continuação de estudos e o sucesso posterior dos estudantes.

Em 2015 é publicado um relatório intitulado “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report“, onde é feito o balanço da implementação do Processo de

Bolonha. Pela leitura do documento, é possível constatar que Portugal tem implementado todas as diretrizes emanadas pelas instituições que, tem a seu cargo a sua regulamentação e implementação do processo (EHEA), incorporando-as quando necessário nas suas leis. Percebe-se no entanto que a aplicação destes regulamentos não está a ser uniforme em todos os países que adotaram o processo de Bolonha, continuando a verificar-se que diferentes países continuam a ter cursos de 1.º e 2.º ciclo com diferentes unidades de crédito, o que implica diferente número de horas de formação. Em relação ao terceiro ciclo é importante realçar que o número de doutorandos representa somente 4,5% dos estudantes que estão no ensino superior (e que estão sujeitos ao processo de Bolonha), e que o número de alunos que após completar o segundo ciclo ingressa no terceiro ciclo é de 16-25%, Fig. 4.

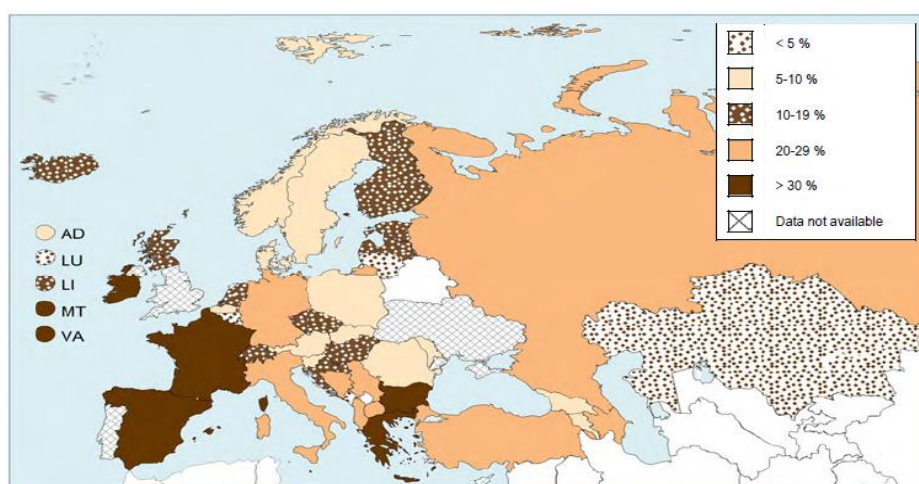


Figura 4 Percentagem de estudantes que completam o segundo ciclo e entram em programas do terceiro ciclo, 2013/14. Imagem retirado do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report.

Neste relatório (The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report, página 64) os autores escrevem: “The share of third-cycle students entering doctoral studies without a second-cycle qualification is 1-5 % in Belgium, Germany, Montenegro, Spain, Sweden, Turkey and the United Kingdom (Scotland). In Cyprus, Denmark and the Holy See, the share is 6-15 %, but in Ireland and Portugal this number reaches 16-25 %. Austria, Finland, Greece, Malta, Romania and the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) cannot specify this share.”(2015, 64). O que indica que os estudantes têm diferentes *backgrounds* quando iniciam o terceiro ciclo, havendo uma lacuna nas competências correspondentes a aprendizagens do segundo ciclo, que não foram desenvolvidas. Em Portugal, o elevado número de alunos com o primeiro ciclo a ingressar no terceiro ciclo deve ser objeto de reflexão, tendo em conta as competências que estes alunos possuem à saída do 1.º ciclo (ver o perfil do aluno à saída do primeiro ciclo e as competências que um estudante deve ter quando ingressa no terceiro ciclo, Tabela 1) e contrapondo o elevado número de doutorandos que em Portugal não conclui o doutoramento.



A duração dos doutoramentos em Portugal varia entre 3 e 4 anos. Mas em 23 países é de três anos, em 4 países é de 4 anos, em 5 países é superior a este tempo, e nos restantes (doze) entre 3 a 4 anos, Fig. 5.

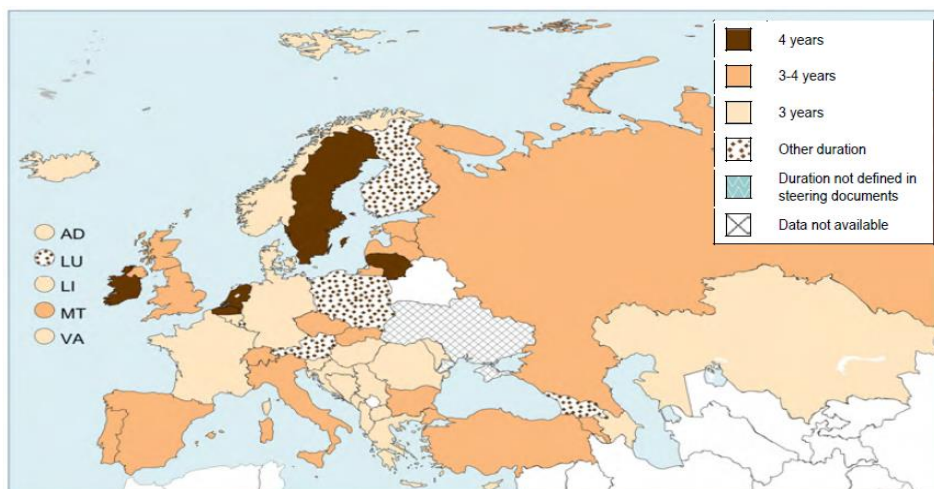


Figura 5 A duração dos programas a tempo inteiro do terceiro ciclo definidos nos documentos orientadores nacionais, 2013/14. Imagem retirada do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report.

Estes dados sugerem que Bolonha não conduziu a uma uniformização do terceiro ciclo. Em relação a estruturas de apoio é importante verificar que em Portugal (dados de 2013/2014, referidos no “*The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report*”) as escolas doutorais<sup>21</sup> estão a disseminar-se nas Universidades, mas ainda não existem em todas as Universidades. A frequência de cursos na escola doutoral é opcional, podendo a instituição ter escola doutoral e não ser frequentada por todos os doutorandos.

Em relação ao suporte financeiro no terceiro ciclo é importante realçar as discrepâncias existentes dentro dos países europeus que partilham o processo de Bolonha. Verifica-se que o suporte financeiro e os custos de inscrição/ propinas normalmente estão relacionados com a posição que os doutorandos ocupam na instituição de ensino superior em que realizam o doutoramento, Fig. 6.

<sup>21</sup> A definição/ entendimento do que é uma escolar doutoral no documento *The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report*“, pode ser encontrado na seguinte descrição (página 64 do documento supracitado):” Traditional supervision-based doctorates and specialist training co-exist in doctoral training centres. These structures differ from traditional supervision in that they provide training for students within focused research areas, often defined strategically by the Research Council funder(s) from the outset. Centres can be focused on academic or industrially relevant research topics, or a mix of both.”

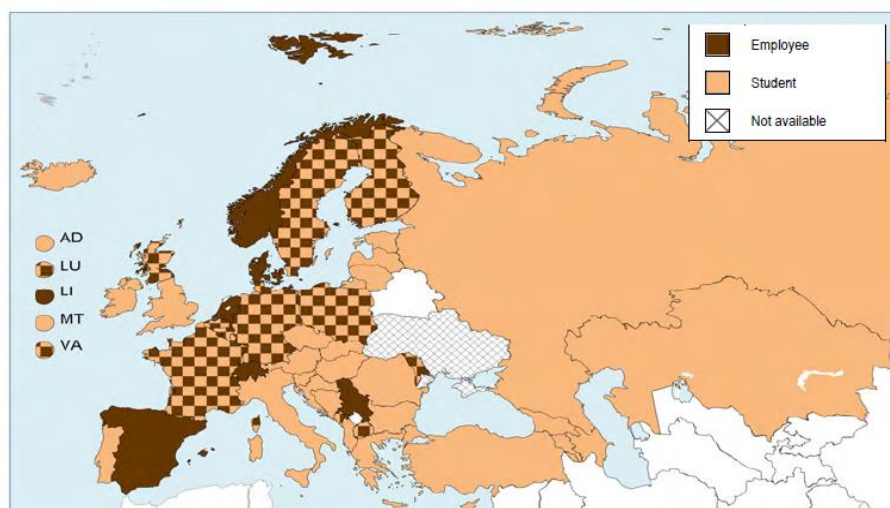


Figura 6 Estatuto dos doutorandos nas instituições, 2013/2014. Imagem retirado do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report”.

É possível constatar que o estatuto dos doutorandos é diferente, variando entre países. Em 13 países os doutorandos têm estatuto de estudante mas também de ”empregados/funcionários” das instituições de ensino superior. Analisando as principais fontes de financiamento (Fig. 7) dos doutorandos, verifica-se que, sobre Portugal não foram disponibilizados dados. A nível europeu as fontes de financiamento são diversificadas. Estes dados permitem inferir que há uma grande desigualdade no se refere à implementação dos dez princípios de Salzburg no que concerne aos doutorandos serem considerados como investigadores numa fase inicial da carreira. Segundo os princípios de Salzburg, os doutorandos devem ser reconhecidos como profissionais que contribuem para a produção de novo conhecimento, com todos os seus direitos.

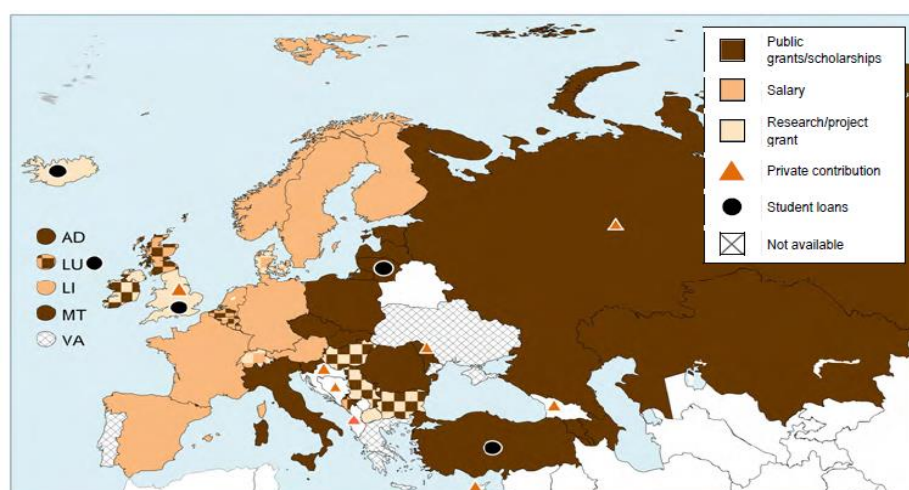


Figura 7 Principais fontes de financiamento de doutorandos, 2013/2014. Imagem retirado do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report”.

Se o comunicado de Bucareste focou a importância da qualidade da educação no ensino superior, este relatório (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report) reflete já sobre as formas de assegurar a qualidade

internamente (nas instituições) e externamente (entidades externas às instituições de ensino superior). Em relação à qualidade interna é possível ler: “Internal quality assurance: Quality assurance in higher education can be understood as policies, procedures and practices that are designed to achieve, maintain or enhance quality as it is understood in a specific context. Already in 2003, Ministers recognised that 'the quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area'. They also stressed that 'the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability...(2015: 88)”

Neste contexto é importante realçar que em Portugal não se publicaram documentos (fonte da informação “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report”) que indiquem estratégias de melhoramento contínuo da qualidade de ensino em qualquer um dos ciclos, entre 2009 e 2014, Fig. 8. Já a validação e qualidade dos ciclos de estudo por instituições externas às instituições de ensino superior existem e foram reportadas.

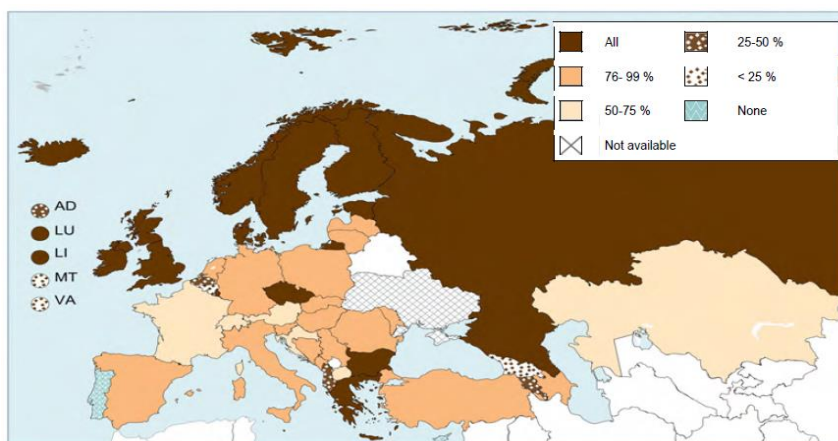


Figura 8 Publication of institutional strategies for continuous quality enhancement in the past 5 years, 2013/14. Imagem retirados do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report.

Em Portugal a agência de avaliação e acreditação do ensino superior (A3ES<sup>22</sup>) garante a qualidade dos cursos existentes nas instituições de ensino superior. É interessante verificar que todos os países referem que o ensino faz parte integrante do processo de avaliação das instituições de ensino superior, já a pesquisa é só referida por alguns: “all countries state that teaching forms part of the evaluation process, while the vast majority also include research. Where research is not included, it tends to be evaluated under a separate quality assurance process. (...) Most countries also claim that quality assurance examines entry, dropout and completion rates, although these issues are rarely monitored in a comprehensive way at national level. Lifelong learning provision is less often considered as a topic typically evaluated in external quality assurance, but is still mentioned by around half of the countries (...)” (2015: 89).

<sup>22</sup> A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, criada pelo Decreto Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro; esta agência que tem como finalidade não só promover como assegurar a qualidade no ensino superior em Portugal.

Outro aspeto importante, realçado neste relatório, quando se fala de assegurar a qualidade e aumentar a transparência dos sistemas de ensino, garantindo assim uma melhor prestação de conta/contabilização<sup>23</sup> é a publicações de relatórios com avaliação crítica e negativa, uma vez que é mais fácil publicar resultados positivos. Verifica-se que Portugal não publicou relatórios nesse sentido, Fig. 9.

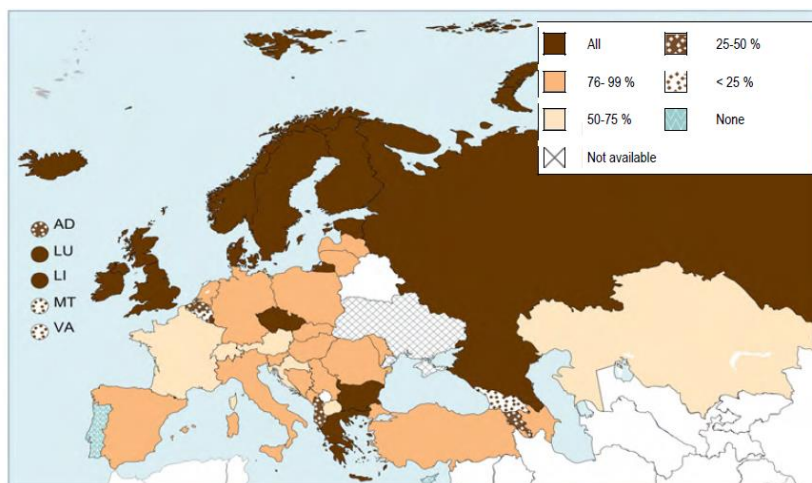


Figura 9 Publication of critical and negative outcomes by higher education institutions, 2013/14. Imagem retirados do documento “The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report”.

Em 2005 foram adotadas pelos ministros responsáveis pela educação superior, normas e linhas orientadoras para garantir a qualidade na área da educação superior na europa: “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)”. Em 2012 e em consequência das alterações provocadas pela implementação do processo de Bolonha foi constituído um grupo de trabalho mais abrangente que incluiu a Associação Europeia para garantir a Qualidade da Educação Superior<sup>24</sup> (ENQA), a União europeia de estudantes (ESU), a Associação Europeia de Universidades (EUA)” e a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE) em cooperação com a “Educação internacional (EI), com o BUSINESSEUROPE e com o Registo Europeu de Garantia de Qualidade para o Ensino Superior (EQAR)) que apresentou em 2015 um novo documento também intitulado “Normas e Directrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior”<sup>25</sup>. Neste documento foram adotados normas e linhas gerais para assegurar qualidade no ensino superior.

As normas e orientações europeias propostas para a garantia interna da qualidade do ensino superior relacionam-se com políticas para a qualidade, com o desenho dos programas, com propostas de programas centrados nos estudantes e na avaliação do ensino, na admissão, na progressão, no reconhecimento e em certificação dos estudantes, os perfil dos professores, os recursos de aprendizagem e o suporte dados a

<sup>23</sup> No original “accountability”.

<sup>24</sup> “European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

<sup>25</sup> No original “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)”.  
[https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

estudantes, bem como a gestão de informação, a informação pública, a monitorização e a revisão periódica de programas do ensino superior. Seguidamente apresentam-se as normas para “Internal quality assurance:

1.1 Policy for quality assurance. Standard: Institutions should have a policy for quality assurance that is made public and forms part of their strategic management. Internal stakeholders should develop and implement this policy through appropriate structures and processes, while involving external stakeholders.

1.2 Design and approval of programmes. Standard: Institutions should have processes for the design and approval of their programmes. The programmes should be designed so that they meet the objectives set for them, including the intended learning outcomes. The qualification resulting from a programme should be clearly specified and communicated, and refer to the correct level of the national qualifications framework for higher education and, consequently, to the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.

1.3 Student-centred learning, teaching and assessment. Standard: Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach.

1.4 Student admission, progression, recognition and certification. Standard: Institutions should consistently apply pre-defined and published regulations covering all phases of the student “life cycle”, e.g. student admission, progression, recognition and certification.

1.5 Teaching staff. Standard: Institutions should assure themselves of the competence of their teachers. They should apply fair and transparent processes for the recruitment and development of the staff.

1.6 Learning resources and student support. Standard: Institutions should have appropriate funding for learning and teaching activities and ensure that adequate and readily accessible learning resources and student support are provided.

1.7 Information management. Standard: Institutions should ensure that they collect, analyse and use relevant information for the effective management of their programmes and other activities.

1.8 Public information. Standard: Institutions should publish information about their activities, including programmes, which is clear, accurate, objective, up-to date and readily accessible.

1.9 On-going monitoring and periodic review of programmes. Standard: Institutions should monitor and periodically review their programmes to ensure that they achieve the objectives set for them and respond to the needs of students and society. These reviews should lead to continuous improvement of the programme. Any action planned or taken as a result should be communicated to all those concerned.

1.10 Cyclical external quality assurance. Standard: Institutions should undergo external quality assurance in line with the ESG on a cyclical basis.” (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG, 2015).

Para assegurar a qualidade externa foram aprovados padrões de qualidade que têm em consideração a avaliação interna, a implementação e os ajustamentos de metodologias aos programas, os peritos na área e as mais valias bem como os critérios para o reconhecimento de melhoramentos, os relatórios produzidos

pelas instituições e os processos de “complaints and appeals”. Destacam-se seguidamente as normas as “External quality assurance:

2.1 Consideration of internal quality assurance Standard: External quality assurance should address the effectiveness of the internal quality assurance processes described in Part 1 of the ESG.

2.2 Designing methodologies fit for purpose. Standard: External quality assurance should be defined and designed specifically to ensure its fitness to achieve the aims and objectives set for it, while taking into account relevant regulations. Stakeholders should be involved in its design and continuous improvement.

2.3 Implementing processes. Standard: External quality assurance processes should be reliable, useful, pre-defined, implemented consistently and published. They include: a self-assessment or equivalent; an external assessment normally including a site visit; -- a report resulting from the external assessment; -- a consistent follow-up.

2.4 Peer-review experts. Standard: External quality assurance should be carried out by groups of external experts that include (a) student member(s).

2.5 Criteria for outcomes Standard: Any outcomes or judgements made as the result of external quality assurance should be based on explicit and published criteria that are applied consistently, irrespective of whether the process leads to a formal decision.

2.6 Reporting. Standard: Full reports by the experts should be published, clear and accessible to the academic community, external partners and other interested individuals. If the agency takes any formal decision based on the reports, the decision should be published together with the report.

2.7 Complaints and appeals. Standard: Complaints and appeals processes should be clearly defined as part of the design of external quality assurance processes and communicated to the institutions.” (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG, 2015).

Para assegurar a qualidade das agências que monitorizam, avaliam e certificam o processo (Quality assurance agencies) foram também definidas normas e linhas orientadoras relativamente às suas actividades políticas e processos, posições oficiais, independência, Análises temáticas , recursos, condutas profissionais e garantias de qualidade interna. Também estas agências têm uma avaliação externa cíclica. Estes padrões e linhas de orientação não se referem a um ciclo mas a todos os ciclos do ensino superior, devendo ser aplicadas em todos eles ([https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)).

Estas normas e as linhas orientadoras de qualidade, que se aplicam a três níveis - na instituição (interna e externa) e pelas agências de avaliação- permitem direccionar, monitorizar e avaliar as instituições do ensino superior tendo por base estes os padrões de qualidade.

Também a LERU (League of European Research Universities)<sup>26</sup> se tem debruçado sobre a qualidade da educação no ensino superior, nomeadamente a educação doutoral, tendo publicado alguns documentos sobre o tema. Destacam-se aqui dois documentos sobre a educação doutoral, o “Doctoral degrees beyond

---

<sup>26</sup> <https://www.leru.org>



2010: 'Training talented researchers for society'(2010) e o *Advice paper*<sup>27</sup> "Good Practice Elements in Doctoral Training" (2014), apresentando ambos boas práticas na educação doutoral. Salienta-se ainda o *Position paper*<sup>28</sup> "Excellent education in research-rich universities", publicado em Fevereiro de 2017, onde reflecte sobre a excelência na educação e se apresentam algumas práticas já aplicadas.

### 3. Uma retrospectiva da legislação dos doutoramentos e do terceiro ciclo

O primeiro aspecto a reter, nesta Análise é que a autonomia universitária<sup>29</sup> é um direito constitucional fundamental (artigo 76.2 da sua versão original), tendo cada instituição do ensino superior autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar perante o Estado. O segundo relaciona-se com a ampla alteração da legislação da República Portuguesa consequência da implementação do processo de Bolonha.

Nesta secção será apresentado um resumo da legislação pré e pós Bolonha, relativa aos doutoramentos.

#### 3.1 Regulamentos dos doutoramentos

O regulamento da atribuição do grau de doutor publicado em 1970 (Decreto-Lei n.º 388/70, de 18 de Agosto) foi revisto após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986), tendo este regulamento sido aprovado no Decreto-Lei n.º 216/92 de 13 de Outubro de 1992. Neste último, o CAPÍTULO III é referente ao doutoramento, sendo importante no âmbito deste trabalho de investigação realçar alguns artigos referentes ao que significa a obtenção do grau de doutor e ao papel do orientador:"

"Artigo 17.º Grau de doutor

1 - O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente. (...)

Artigo 22.º Regulamento

1 - Cada universidade elabora um regulamento de doutoramentos.

2 - O regulamento define, para além das matérias que para ele sejam remetidas pelo presente diploma (...) d) O modo de designação do orientador e os termos em que é feita a orientação;(...)

Artigo 23.º Relatório

---

<sup>27</sup> <https://www.leru.org/publications/good-practice-elements-in-doctoral-training>.

<sup>28</sup> <https://www.leru.org/files/Excellent-Education-in-Research-Rich-Universities-Full-paper.pdf>

<sup>29</sup> "O regime da autonomia administrativa e financeira das instituições de ensino superior públicas que está constitucionalmente consagrado e foi desenvolvido pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, determina que as instituições de ensino superior públicas gozam de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar perante o Estado."(Introdução ao Regulamento n.º 409/2018 da Reitoria da UNL, de 6 de Julho de 2018)

O orientador informará, anualmente, o órgão competente da universidade, por meio de relatório escrito, sobre a evolução dos trabalhos do candidato.”

Após a entrada em vigor do processo de Bolonha esta regulamentação foi novamente revista e nova legislação foi aprovada. Em 2006 o decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, “Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior). Posteriormente o artigo 38.º do decreto-Lei n.º 74/2006 é alterado pelo artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 107/2008 (de 25 de Junho de 2008) que é novamente retificado pela Declaração de Retificação n.º 81/2009 (Diário da República n.º 208/2009, Série I de 2009-10-27) e alterado pelo Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 230/2009 (Diário da República n.º 178/2009, Série I de 2009-09-14).

O decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, altera os Decretos-Leis n.ºs 74/2006 (de 24 de Março), 316/76 de 29 de Abril), 42/2005 (de 22 de Fevereiro), e 67/2005 (de 15 de Março) e enfatiza os seus objectivos “promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas” (Decreto-Lei. 107/2008 de 25 de Junho). Os objetivos da obtenção do grau de doutor surgem revistos no artigo 31.º do decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho no ponto 3: “O ciclo de estudos conducente ao grau de doutor deve visar essencialmente a aprendizagem orientada da prática de investigação de alto nível, podendo, eventualmente, integrar, quando as respetivas normas regulamentares justificadamente o prevejam, a realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, cujo conjunto se denomina curso de doutoramento, fixando-se, nesse caso, as condições em que deve ser dispensada a frequência desse curso.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março<sup>30</sup>, refere no artigo 38.º que: “O órgão legal e estatutariamente competente de cada universidade aprova as normas relativas às seguintes matérias:

- a) Regras sobre a admissão no ciclo de estudos, em especial as condições de natureza académica e curricular, as normas de candidatura e os critérios de seleção;
- b) Eventual existência, devidamente justificada, de curso de doutoramento e, quando exista, a estrutura curricular e plano de estudos e as condições em que deve ser dispensada a respetiva frequência;

---

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março já alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, e 230/2009, de 14 de setembro, que aprova o regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 11.º a 17.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto).



- c) Processo de nomeação do orientador ou dos orientadores, condições em que é admitida a coorientação e regras a observar na orientação;
- d) Processo de registo do tema do doutoramento;
- e) Condições de preparação da tese ou da apresentação dos trabalhos previstos nas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 31.º;
- f) Regras sobre a apresentação e entrega da tese ou dos trabalhos previstos nas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 31.º e sua apreciação;
- g) Regras sobre os prazos máximos para a realização do ato público de defesa da tese ou dos trabalhos previstos nas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 31.º;
- h) Regras sobre a composição, nomeação e funcionamento do júri;
- i) Regras sobre as provas de defesa da tese ou dos trabalhos previstos nas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 31.º;
- j) Processo de atribuição da qualificação final;
- l) Elementos que constam obrigatoriamente dos diplomas e cartas doutorais;
- m) Prazo de emissão do diploma, da carta doutoral e do suplemento ao diploma;
- n) Processo de acompanhamento pelos órgãos pedagógico e científico.

De realçar que no ponto 38.º alínea c) é explicitamente referido que compete a cada universidade aprovar as normas relativas ao “Processo de nomeação do orientador ou dos orientadores, condições em que é admitida a coorientação e regras a observar na orientação,” remetendo para cada Universidade esta regulamentação. Em 2018 é publicado o Decreto-Lei n.º 65/2018<sup>31</sup> que pouco altera o artigo 38.º<sup>32</sup>.

### 3.2 Perfil de ingresso dos estudantes no ciclo de estudos conducentes ao grau de doutor

A legislação Portuguesa é omissa quanto às competências que um futuro doutorando deve ter aquando da sua candidatura. No Artigo 30.º (Acesso e ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de doutor)<sup>33</sup> do decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto, refere-se apenas a pré-requisitos formais de acesso e ingresso do terceiro ciclo:

“1 - Podem candidatar-se ao acesso ao ciclo de estudos conducente ao grau de doutor:

- a) Os titulares do grau de mestre ou equivalente legal;

<sup>31</sup> “O presente decreto -lei procede à quinta alteração ao Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.os 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, 115/2013, de 7 de agosto, e 63/2016, de 13 de setembro, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Neste Decreto-Lei altera-se a redação do artigo 38 alínea f), que passa a ter a seguinte redação “f) Regras sobre a apresentação e entrega da tese ou dos trabalhos previstos nas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 31.º e sua apreciação, sem prejuízo do disposto no artigo 46.º -D” (Diário da República, 1.ª série - N.º 157 - 16 de agosto de 2018).

<sup>32</sup> No Decreto-Lei 65/2018 de 16 de Agosto, altera-se a redação do artigo 38 alínea f), que passa a ter a seguinte redação “f) Regras sobre a apresentação e entrega da tese ou dos trabalhos previstos nas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 31.º e sua apreciação, sem prejuízo do disposto no artigo 46.º -D” (Diário da República, 1.ª série - N.º 157 - 16 de agosto de 2018).

<sup>33</sup> Também o artigo 30.º sofre poucas alterações com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de Agosto de 2018.

b) Os titulares de grau de licenciado, detentores de um currículo escolar ou científico especialmente relevante que seja reconhecido como atestando capacidade para a realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico legal e estatutariamente competente da universidade onde pretendem ser admitidos;

c) Os detentores de um currículo escolar, científico ou profissional que seja reconhecido como atestando capacidade para a realização deste ciclo de estudos pelo órgão científico legal e estatutariamente competente da universidade onde pretendem ser admitidos.

2 - As normas regulamentares a que se refere o artigo 38.º fixam as condições específicas para o ingresso neste ciclo de estudos.

3 - O reconhecimento a que se referem as alíneas b) e c) do número anterior tem como efeito apenas o acesso ao ciclo de estudos conducente ao grau de doutor e não confere ao seu titular a equivalência ao grau de licenciado ou de mestre, ou ao seu reconhecimento”.

Remetendo para a instituição do ensino superior que confere o grau, artigo 38.º do mesmo decreto-Lei alínea a), a definição e regulamento de “regras sobre a admissão no ciclo de estudos, em especial as condições de natureza académica e curricular, as normas de candidatura e os critérios de seleção”. No entanto é de realçar que a educação superior está estruturada em três ciclos de ensino que estão interligados e que uns servem de suporte a outros.

### 3.3 O perfil de um futuro doutor

Quanto ao perfil do doutorado, as suas características estão explícitas no decreto-Lei n.º 216/92 de 13 de outubro, que se refere o seguinte: ” O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente” (capítulo III, artigo 17º, ponto 1). Estas indicações são pouco específicas.

Após reestruturação do ensino superior em três ciclos, no seguimento do processo de Bolonha, novos regulamentos foram aprovados. Em 2006 o decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, no capítulo IV (Doutoramento) artigo 28.º (Grau de doutor) refere o seguinte:

“1 - O grau de doutor é conferido aos que demonstrem:

- a) Capacidade de compreensão sistemática num domínio científico de estudo;
- b) Competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico;
- c) Capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas;
- d) Ter realizado um conjunto significativo de trabalhos de investigação original que tenha contribuído para o alargamento das fronteiras do conhecimento, parte do qual mereça a divulgação nacional ou internacional em publicações com comité de seleção;
- e) Ser capazes de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas;

- f) Ser capazes de comunicar com os seus pares, a restante comunidade académica e a sociedade em geral sobre a área em que são especializados;
- g) Ser capazes de, numa sociedade baseada no conhecimento, promover, em contexto académico e ou profissional, o progresso tecnológico, social ou cultural.

2 - O grau de doutor é conferido num ramo do conhecimento ou numa sua especialidade.”

Este perfil baseia-se nos descritores de Dublin (2004).

Outros decretos-Lei da República Portuguesa subsequentes que regulam a atribuição do grau de doutor, o decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, o decreto-lei n.º 115/2013 de 7 de Agosto de 2013 e o Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de Agosto, mantêm a mesma redação para o artigo 28.º. O perfil do futuro doutor é assim aprovado, sabendo os orientadores, as características e competências que os futuros doutores deverão desenvolver durante o doutoramento, em particular durante a supervisão doutoral.



## **Capítulo 2 | A Supervisão doutoral**

# 1. A educação doutoral

“Doctoral education is as much about identity formation as it is about knowledge production- as indeed is curriculum more generally.”

(Green, 2005: 153)

A educação doutoral é considerada o nível mais elevado de formação nos sistemas educativos. Nas últimas décadas, emergiu um crescente interesse sobre a formação doutoral e a qualidade do processo de supervisão da investigação doutoral não só em países europeus como na América do Norte (Estado Unidos da América e Canadá), Austrália e Nova Zelândia (Jones, 2013) mas também em Portugal. O interesse na investigação doutoral e na sua supervisão tem crescido nos últimos anos em todo o mundo, tendo sido publicados nos últimos quarenta anos muitos artigos sobre temáticas relacionadas com o ensino superior e em particular com a aquisição do grau de doutor (Jones, 2013).

Na Europa, em particular, este interesse aumentou desde a implementação do processo de Bolonha em 1999 e da aprovação da Estratégia de Lisboa em 2000 (Keeling, 2006). A educação superior é considerada crucial para promover a inovação e o conhecimento, tem a responsabilidade de ser o suporte de uma sociedade baseada no conhecimento e tecnologia, mas é também o ambiente ideal para construir uma área de pesquisa/investigação europeia. Ambas as áreas, educação e pesquisa/investigação, são definidas como os dois pilares de uma sociedade desenvolvida e estão interligadas pela educação doutoral, uma vez que esta é o lugar não só em que se formam e desenvolvem investigadores como também é onde se faz pesquisa/investigação inovadora criando-se novo conhecimento (Berlin, 2003).

É neste contexto que a educação doutoral emerge como uma das chaves para a inovação e para o desenvolvimento de países. Tal como Pearson, Evans e Macauley referem “doctoral education is both part of the higher education system for teaching and learning, and part of the research enterprise” (Pearson, Evans & Macauley, 2012).

Os descritores de Dublin (2004) e os dez princípios para o terceiro ciclo (Salzburg, 2005) enfatizam a supervisão doutoral como um dos elementos fundamentais para o treino doutoral, para garantir a massa crítica e o desenvolvimento de competências/capacidades de pesquisa. Sendo assim, a supervisão doutoral é crucial para promover o sucesso doutoral e para moldar futuros investigadores e académicos. Mas da pesquisa nesta área é possível verificar que a supervisão pode também aumentar a taxa de conclusão ou aumentar o tempo que os doutorandos levam para concluir o doutoramento; pode desenvolver competências e capacidades de pesquisa ou ser responsável por experiências traumáticas (Yarwood-Ross & haigh, 2014; Rahmati, 2015; Huter & devine, 2016). Pode também ser um tempo de crescimento pessoal e intelectual ou pode promover a depressão, a exaustão e levar ao abandono do doutoramento (Gardner, 2008; Lee & Kamler, 2008; Bastalich, 2017; Castello, Pardo, Sala - Bubaré & N. Suñe-Soler, 2017).

A supervisão doutoral tornou-se um foco de atenção pelo facto de ter havido a consciencialização do impacto que a qualidade das experiências doutorais tem, não só a nível dos estudantes de doutoramento

(competências desenvolvidas, capacidades de pesquisa adquiridas, integração no ambiente de investigação, preparação para o trabalho em equipa, publicações, etc.) como dos supervisores (desenvolvimento de projetos de qualidade, publicações, prestígio pessoal na academia, respeito dos pares, formação de colaboradores competentes, etc.) mas também no tempo de submissão das teses, da eventual conclusão do grau académico, bem como nos custos financeiros que acarreta para as universidades. Como Park referiu em 2005, “This area, traditionally viewed as a secret garden or an activity that takes place behind closed doors between consenting adults, is now expected to be more transparent, more consistent and more appropriate to contemporary notions of what the PhD is and how it should be undertaken.” (Park, 2005).

O doutoramento não é um percurso linear, tendo os estudantes de doutoramento que aprender a construir novas formas de pensar, trabalhar em novos ambientes - o ambiente de pesquisa académico - mas também tem que desenvolver capacidades e habilidades (competências) na área que estão a desenvolver o seu trabalho e criar novo conhecimento (Åkerlind & McAlpine, 2017). Para concretizar estes objetivos os estudantes têm que se sentir seguros, sendo as suas vivências e o sentimento de pertença à academia, peças-chave no seu processo de integração na academia (Gardner, 2008). Neste contexto, as práticas de supervisão estão intimamente relacionadas com o seu propósito, emergindo a questão “*Qual é propósito de um doutoramento?*” *é o produto* (conhecimento original/ tese)? *ou o processo /pessoa /percurso* (desenvolvimento de competências de pesquisa, alcançar de autonomia como investigador -a transformação pessoal e o caminho que foi percorrido)? (McAlpine & Amundsen, 2012).

Hyatt e William, em 2011, a partir dos seus dados, identificaram alguns factores que poderão ter impacto na educação doutoral e que deverão ser objecto de estudo: “1. Changing nature of organizations and leadership; 2. Globalization; 3. Funding and resources; 4. Abundance of accessible information; 5. Student diversity (including diverse levels of preparation); 6. New technologies; 7. Accountability” (Hyatt & Williams, 2011, 58).

Também Loxley e Kearns (2018), se debruçaram sobre a educação doutoral. Tendo analisado as investigações que têm sido realizadas sobre a educação doutoral, agruparam-nas em quatro tipos de discurso: “Human capital and the knowledge economy discourse; Divergent career pathways discourse; The institutionalisation discourse; Purpose and processes discourse”. Estes autores referem que no centro destes discursos estão as críticas ao modelos tradicionais de educação doutoral e o que é percebido ser a sua utilidade (económica, pessoal, societal, institucional, epistemológica e metodológica) e não o factor que mais contribuiu para “re-shaping the doctoral landscape” que são as políticas nacionais e supranacionais. Por isso consideram que “As such the policy context has been a significant factor broadening out the purpose and role of the doctorate as both a qualification and educational process” (Loxley & Kearns, 2018: 827).

## 1.1 Algumas concepções da educação doutoral

Educar implica moldar para um determinado fim. Há várias concepções de educação doutoral. Neste trabalho será realizada uma breve revisão de modelos de educação doutoral, sendo estes descritos por ordem cronológica.

Holdaway, em 1996, propôs uma “Conceptual framework of activities and foci”, onde colocou as actividades desenvolvidas pelos doutorandos realçando também as fases do doutoramento, Fig. 10. Para elaborar este esquema (framework) o autor usou diversas fontes de informação (publicações, entrevistas e questionários) tendo incluído no modelo factores externos à supervisão (como as políticas educativas) que poderão interferir no percurso doutoral do aluno. Neste modelo são identificadas relações diretas entre as actividades, os focus e as avaliações.

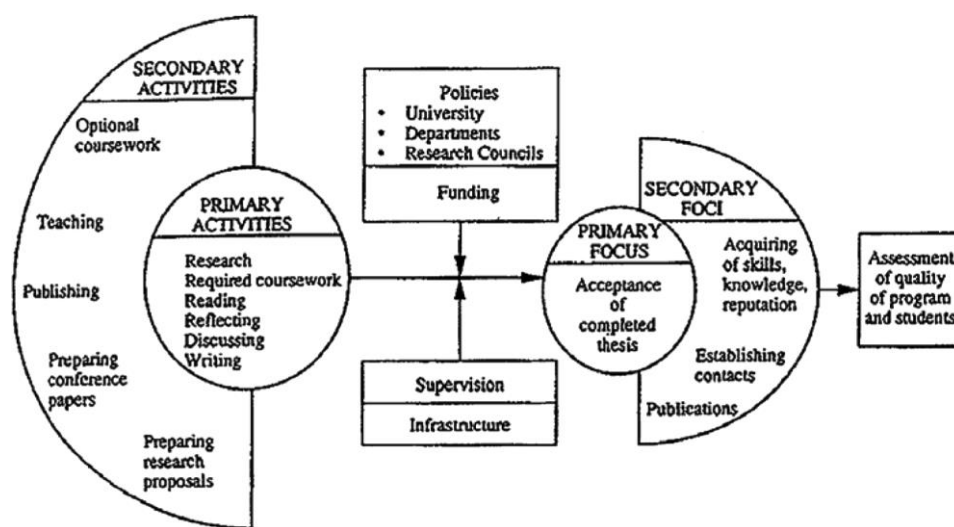


Figura 10 Uma representação conceptual de actividades e de focos dos doutorandos (Retirado de Holdaway, 1996: 62).

A matriz dos modelos de treino profissional<sup>34</sup> proposta por Thorlakson (2005) trouxe uma nova visão do percurso doutoral dando ênfase a quatro tipos de treino profissional, tendo em conta duas dimensões: a integração (os indicadores são, oportunidade ou requisitos para ensinar, presença e participação em conferências, participação em outras atividades profissionais) e a padronização (os indicadores são o níveis de trabalho de curso e a avaliação (examinação) durante a candidatura) (Thorlakson, 2005: 86). Os quatro tipo de treino profissional são: “Lonely scholar model (low integration and low standardisation elements), apprenticeship (high integration and low standardisation element), standardised programme model (low integration and high standardisation element) and hybrid models (high integration and high standardisation element)” (Thorlakson, 2005: 86). O enfoque deste modelo é na seleção inicial e nos níveis de trabalho, curso e actividades extra-curriculares desenvolvidas durante o doutoramento.

<sup>34</sup> No original *matrix of models of professional training*.



Em 2006 foi proposto por McAlpine e Norton um novo modelo para a educação doutoral. Para eles, também os contextos mostraram influenciar a retenção e a conclusão fazendo por isso parte da sua conceção de educação doutoral. Estes dois autores propuseram um modelo denominado *Integrative framework of nested contexts*, Fig. 11.

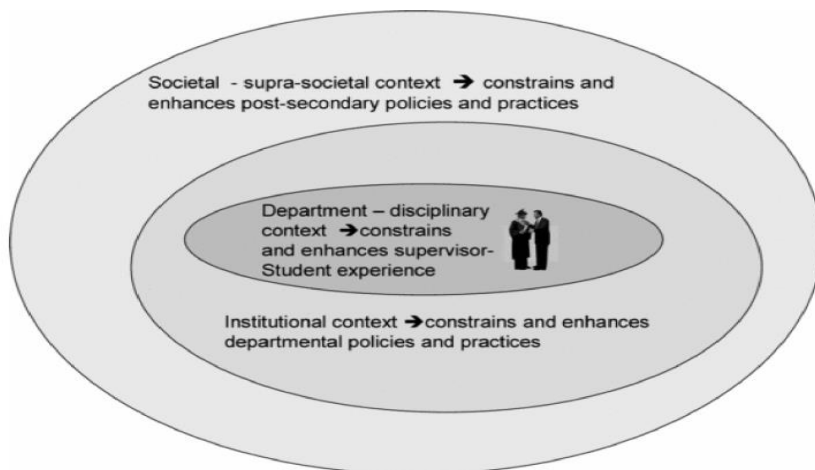


Figura 11 Contextos que influenciam a retenção e a conclusão de um doutoramento. Retirado de Cummings, 2010.

Este modelo emergiu da Análise de aproximadamente 100 publicações e pretende mostrar de uma forma simples mas integradora e sistemática os contextos (constrangimentos e benefícios) que influenciam o doutoramento, focando-se nas experiências de aprendizagem do aluno (parte central).

Em 2010, um modelo holístico para a educação doutoral, denominado” *Integrative model of doctoral enterprise*”, foi proposto por Cummings, Fig. 12.

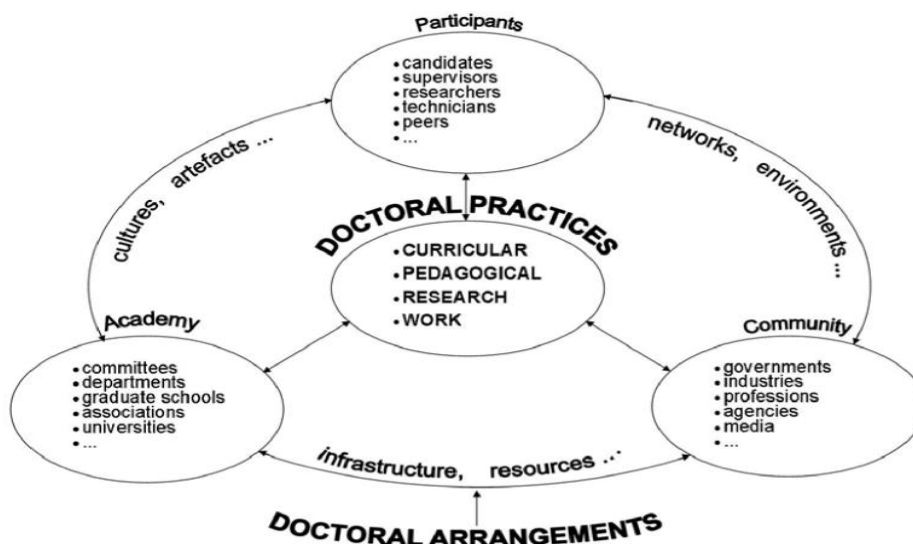


Figura 12 Modelo integrador do empreendimento doutoral<sup>35</sup>. Retirado de Cummings, 2010.

Este modelo, baseia-se no facto dos indivíduos viverem dentro de contextos socio-culturais-históricos, estando as práticas doutorais contextualizadas (dependem do currículo, da pedagogia, da pesquisa

<sup>35</sup> No original *Integrative model of doctoral enterprise*

doutoral e do tipo de trabalho) relacionadas com a academia (comissões, departamentos, associações, universidades), com a comunidade (governos, indústria, profissionais, media, agências) e com vários intervenientes (doutorando, supervisor, pesquisadores, técnicos, colegas). Estes factores interrelacionam-se mutuamente em diferentes graus, dependendo do contexto em que o doutorando se insere. Os “doctoral arrangements” são as relações, as redes de trabalho, os recursos nas quais ocorrem as práticas doutorais. As práticas podem ocorrer a diferentes níveis podendo ser organizadas tendo em conta quatro factores que Schatzki (2002) refere: entendimento prático, regras e princípios, estruturas teleoafectivas e entendimento geral, Tabela 2. Este modelo tem inerente a si o facto das práticas doutorais e dos “doctoral arrangements” influenciarem-se mutua e continuamente.

*Tabela 2* Práticas doutorais em relação a alguns factores (entendimento prático, principais regras, estruturas teleoafectivas, e entendimento geral). Tabela retirada de Cummings (2010)

Practices	Practical understandings	Rules and principles	Teleoffective structures	General understandings
<i>Curricular</i>				
Negotiating (Re)framing Organising Engaging Evaluating Envisioning	Purposes Knowledge Skills	Entry Originality Creativity Completion Infrastructure	Thesis Projects Proposal Topic Passion/Ennui	Field of study Program Content
<i>Pedagogical</i>				
Meeting Interacting Training Networking Collaborating Mentoring Presenting	Flexibility Reflection Scholarship	Supervision Support Reporting Accountability Examination	Qualification Placements Courses Groups Enjoyment/ Frustration	Learning Instruction Assessment
<i>Research</i>				
Reviewing Designing Generating Analysing Writing Theorising Securing	Ownership Strategy Management	Ethics Methods Validity Reliability	Conclusions Interpretations Findings Questions Excitement/ Disappointment	Problem Evidence Results
<i>Work</i>				
Publishing Teaching Producing Volunteering Contributing	Resilience Enterprise Balance	Agreements Regulations Peer review Professionalism	Products Services Responsibilities Duties Satisfaction/ Dissatisfaction	Worker Manager Commodities

O doutoramento apresenta-se assim como um empreendimento doutoral (doctoral enterprise), sendo este modelo essencialmente uma ferramenta para uma reflexão sobre a educação doutoral (Cummings, 2010).

O doutoramento sendo influenciado por factores, quer externos (instituições, pessoas, financiamentos, etc.) quer internos (crenças pessoais, competências e habilidades etc.), deve ser analisado como parte integrante de um sistema educativo cujas sinergias internas e externas o vão moldando e que é influenciado por várias “forças” e factores, exteriores ao próprio processo.

Todos os modelos de educação doutoral apresentados, pretendem reflectir sobre as envolvências e a complexidade do processo de educação doutoral. Associado com a educação surge a pedagogia que é implementada e o processo de supervisão.

## 2. A pedagogia doutoral

“Indeed, pedagogy has been the ‘absent presence’ in the ‘supervision’ relationship, where the role of the supervisor as researcher has taken precedence over other roles.”

(Evans & Green, 1995, p. 2 citados por Pearson & Brew, 2002).

A supervisão do doutoramento pode ser considerada como uma forma de pedagogia uma vez que é o momento em que o supervisor acompanha o doutorando e lhe ensina/mostra como se tornar um pesquisador/investigador, estando este processo relacionado com os procedimentos e práticas de supervisão (Bernstein, 1996; Brew & Pearson, 2002). Neste sentido, a pedagogia está relacionada com o desenvolvimento e com o progresso do doutorando aprendiz, incluindo a sua motivação para completar o grau, sendo o supervisor chamado a atender às suas necessidades (Hughes, 2011). Mas a pedagogia doutoral também pode ser considerada “as the active, productive power relations between the student, the teacher (or supervisor) and knowledge” (Lusted, 1986 citado por Manathunga, Lant & Mellick, 2006)” e neste sentido as características do relacionamento estabelecido entre aluno e supervisor são cruciais para definir a pedagogia que será desenvolvida (Manathunga, Lant & Mellick, 2006; Grant & McKinley, 2011). Tal como Connell enfatiza, a relação entre o supervisor e o estudante é diferente da relação entre dois colegas que trabalham em conjunto num projeto de pesquisa, “It has to be seen as a form of teaching. Like other forms, it raises questions about curriculum, method, teacher/ student interaction, and educational environment.” (Connell, 1985: 38). Este processo de ensino é complexo, exigindo muitas vezes que o supervisor tome o papel de mentor ou/e guia mas também de mestre (Evans & Pearson, 1999: 196). Fillery-Travis e Robinson (2018: 846) lembram que o “(...) the supervisory relationship is one between adults, and to position its pedagogy in the field of adult learning theory”. Nesse contexto consideram que se deveria referir a andragogia<sup>36</sup> e não a pedagogia. No dizer destas autoras “Andragogical principles place responsibility upon the candidate to be and become a self-directing learner; who learns to examine his practice as a knowledge object, and also to examine himself reflexively- his own ontology and epistemology- and indeed know himself. Then he is able to stand back from his practice and challenge any “taken for grantedness” and to lose familiarity and so to gain new insights into himself and what he does” (Fillery-Travis & Robinson, 2018). Estas autoras também colocam a supervisão doutoral no campo da aprendizagem transformativa<sup>37</sup> uma vez que consideram que “a purpose of a modern doctorate is to effect change to practice as fresh knowledge is generated”.

---

<sup>36</sup> Andragogia é ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição de Malcolm Knowles (Knowles, Holton & Swanson, 1998). O termo remete para o conceito de educação de adultos, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças.

<sup>37</sup> No original “transformative learning”. Fillery-Travis e Robinson (2018) referem no seu artigo que Mezirow (1994) define aprendizagem transformativa como “as incorporating the examination of assumptions to share ideas for insight, and to take action on individual and collective reflection through following a structure of critical reflection on one’s assumption, discourse and to validate insights from the critical reflection and then action.

A pedagogia doutoral não é só ensinar, no dizer de Green (2005: 152) “Pedagogy is much more than simply “teaching”, embracing and compassing the multiple message-system of curriculum and linked inextricably to the social dynamics of learning”. A pedagogia doutoral deve ser suportada por “a flexible learning structure which enables modelling of scholarly practices and opportunities for scaffold participation and reflection” (Cotterall, 2011). O treino doutoral pode ser considerado como “an issue of curriculum as well as one of pedagogy”(Gilbert, 2004).

A pedagogia “ implica a configuração assumida de um ideal de homem, de sociedade e de educação bem como a sua preponderância no estabelecimento dos seus métodos, das suas estratégias e da sua técnica” (Carvalho, 1995: 564). A pedagogia indicará “how they learn or issues of program delivery” (Gilbert, 2004). Nesse sentido alguns modelos pedagógicos podem ser destacados tendo em conta os fins a que se destinam e os meios que utilizam: a pedagogia tradicional (os meios e os fins são conhecidos), a pedagogia libertária (os meios e os fins não estão estabelecidos), pedagogia activa (os fins estão definidos, mas os meios a mobilizar para os alcançar não estão definidos) e pedagogia não directiva (os meios são dados mas os fins devem ser procurados) (Adalberto, 1995). Neste contexto a pedagogia doutoral é uma pedagogia activa, uma vez que os fins estão definidos, mas os meios a mobilizar têm que ser procurados.

Tal como referem Deem e Brehony (2000) “The focus on pedagogy in doctoral training has been a significant shift, since it reflects the changing emphasis from seeing the Ph.D. as a process of producing a research work (the thesis) to one of research training and the development of skills and expertise, or what has been termed a shift from a scholarship to a training model of the Ph.D.”(Deem & Brehony, 2000, citado por Gilbert, 2004). As pedagogias doutorais também são influenciadas pelas instituições que fornecem o contexto em que os doutorandos obtém o grau (McAlpine & Amundsen, 2012; Peelo, 2013). As políticas departamentais e as práticas disciplinares influenciam e moldam as experiências vividas pelos doutorandos. McAlpine e Amundesen (2012), com base em evidências de pesquisa, propuseram pedagogias que enfatizam “what we think and value” e “not only what we do” (McAlpine e Amundsen, 2012).

A supervisão doutoral pode ser vista como uma forma de ensinar no ensino superior e, neste contexto, tem inerente a si uma pedagogia (Khene, 2014). Desta forma, a pedagogia aplicada deve ter em conta a diversidade dos estudantes, não só no que se refere aos antecedentes, experiências pessoais, barreiras culturais e sociais, mas também às condições económicas e financeiras dos doutorandos (estudantes a tempo parcial / estudantes a tempo integral, bolseiros, trabalhadores estudantes). Nesse sentido, é necessária uma pedagogia humanizadora que leve em consideração esses fatores durante o período do doutoramento (Khene, 2014).

Holdaway (1996) propôs como atividades iniciais a realizar no doutoramento, “required coursework”, a pesquisa, a leitura, a reflexão, a discussão e a escrita e como atividades secundárias ao processo de doutoramento, “optional coursework”, ensinar, publicar, preparar artigos para conferências e elaboração de propostas de pesquisa. As atividades variavam de acordo com cada aluno, devendo ser negociadas entre o supervisor e o doutorando, sendo essa negociação um processo “iterative cycle of critical reflection and

action, both in respect of the research project and in respect of intellectual and career development - a conversation, in effect, on what the student is doing, what they are learning, and their evolving career goals” (Pearson & Brew, 2002).

O doutoramento também pode ser visto como uma jornada de leitura e escrita, onde os alunos aprendem (McAlpine, 2012; Wolff, 2012; Pickering & Byrne, 2015). Este modelo pedagógico de doutoramento tem subjacente o facto de que, tanto ler como escrever serem atos que implicam a interiorização - o dar sentido, isto é, são “acts of meaning-making”. E a construção de um novo significado/novo conhecimento é erguida sobre a compreensão desse entendimento. O modelo de supervisão inerente a esta dinâmica é o da aprendizagem cognitiva, e é desenvolvido com base numa estrutura/ grelha (*framework*) que apresenta três dimensões: estratégias de aprendizagem, espaços de aprendizagem e suporte à aprendizagem (Wolff, 2012).

A Análise de livros de registo dos doutorandos (*PhD logs*) permitiu ter evidências de que não há regras para a supervisão e que, dependendo do doutoramento, são necessários diferentes apoios/ suportes para os doutorandos. A agenda pessoal (*Personal agency*) e a responsabilidade pessoal são a chave para um bom percurso doutoral, mas também a assunção por parte da instituição/do departamento e do supervisor de responsabilidades de supervisão. Outra evidência da pesquisa também aponta para a necessidade de desenvolver estratégias que permitam a integração do ciclo “reading (thinking) – writing (learning) – feedback eficiente” (McAlpine & Amundsen, 2012; McAlpine, 2012). Isso envolve diferentes práticas de supervisão, dependendo do *backbone* da pesquisa doutoral, e de diferentes estratégias de escrita (McAlpine & Amundse, 2012; M. Peelo, 2013). Como McAlpine e Amundsen referem “Doctoral pedagogies relating to writing need to be framed developmentally and integrate reading-writing-feedback” (McAlpine & Amundsen, 2012). Assim, como Lee e Kamler enfatizam, o papel da publicação com avaliação de pares é muito importante na educação doutoral, faz sentido em termos de pedagogia doutoral e pode ter significado; baixas taxas de publicação podem ser atribuídas a uma supervisão fraca e como um problema na qualidade da educação doutoral (Lee & Kamler, 2008). Uma pedagogia de “doctoral writing/publishing” ajudará os estudantes de doutoramento no processo de pesquisa, não só pelo desenvolvimento de competências, mas também poderá apoiá-los no sentido de darem significado aos seus resultados de pesquisa e simultaneamente fazer sentido e recontextualizar o seu trabalho de pesquisa no conhecimento académico (Kamler & Thompson, 2004; Lee & Kamler, 2008). Wegener e Tanggaard (2013) propõem que a co-escrita de artigos realizada pelos supervisor-doutorando é uma forma de prática pedagógica na supervisão doutoral, no dizer das autoras “Regarding apprenticeship as a pedagogical methodology as well as a theoretical framework makes co-writing more than an output-driven technique for increasing productivity”. A coautoria permite que os estudantes não sintam ansiedade nem se sintam sós quando recebem o feedback dos artigos, uma vez que o supervisor está a apoiá-los e, ajuda-os a estruturar o pensamento e os resultados da sua pesquisa (Wegener & Tanggaard, 2013).

Kumar e Stracke (2007), analisaram o tipo de feedback recebido pelos doutorandos, tendo em conta como é usada a linguagem, enquadrando o feedback em três funções do discurso: referencial (o supervisor dá indicações relativas à organização, conteúdo e de edição dos documentos), directivo (o supervisor dá sugestões, coloca questões e dá instruções) e expressivo (crítica o trabalho de uma forma construtiva, dá a sua opinião e reforça positivamente os progressos do doutorando). Embora os três tipos sejam proveitosos para os doutorandos, o feedback que mais beneficia os doutorando se é feedback expressivo.

Da pesquisa em doutoramentos interdisciplinares foi possível perceber que a pedagogia doutoral apresenta quatro dimensões: relacional, mediada, transformativa e experiências de aprendizagem localizadas, como referem Manathunga, Lant e Mellick: “relational, mediated, transformative and situated learning experiences; to develop intercultural knowledge and skills; learning activities that enhance students’ higher order thinking metacognitive skills; and research tasks that build upon students’ epistemological understanding of disciplines and interdisciplinary knowledge” (Manathunga, Lant & Mellick, 2006). Esta abordagem pedagógica tem uma perspectiva holística do que deve ser um doutoramento numa sociedade desenvolvida e multidisciplinar.

McAlpine e Amundsen (s/d) consideram ainda que, apesar de se aplicarem as pedagogias, estratégias e didáticas apropriadas, ao nível do doutoramento a aprendizagem é centrada no doutorando, que deverá ter autonomia, competências analíticas e saber trabalhar independente. Para que esta aprendizagem ocorra, deve haver um alinhamento (*match*) entre o conhecimento e competências que o estudante possui ao ingressar no doutoramento e as capacidades e aptidões que serão realmente necessárias ou mobilizar para concluir o grau. Ambas as autoras consideram ainda que as causas do progresso ou da retenção variam mas podem estar relacionadas com uma seleção insuficiente dos estudantes, a um desajuste entre o estudante e o programa doutoral ou entre o estudante e o supervisor. As autoras ressaltam ainda que sem um seguimento /monitorização regular, os problemas só são visíveis quando já são graves e por vezes impeditivos de um percurso regular. No entendimento de McAlpine e Amundsen a supervisão deverá ser vista como uma forma de ensino que se foca no desenvolvimento do conhecimento de investigador.

O *coaching*<sup>38</sup> e o *mentoring*<sup>39</sup> são duas das estratégias de ensino usadas na educação de estudantes em pós-graduações, tendo cada uma os seus objetivos. Ambas permitem alcançar um bom desempenho, desenvolvendo perícia, garantindo que o estudante aprende a trabalhar colaborativamente e cooperativamente e enriquece as suas experiências de aprendizagem. Numa abordagem de aprendizagem cognitiva, Collins, Brown e Newman definiram *coaching* como “consisting of observing students carry out a

---

<sup>38</sup> *Coaching* é uma atividade de formação pessoal em que um instrutor/orientador (coach) ajuda o seu estudante/doutorando (coachee) a evoluir numa determinada área. O treinador tem como objetivo encorajar e motivar o estudante a atingir um objetivo, ensinando novas técnicas que facilitem a sua aprendizagem. O trabalho de *coaching* inicia-se pela definição de metas, não existindo um tempo determinado para alcançar esses objetivos. O *Coach* pretende ajudar o *coachee* a maximizar seu potencial e assim promover o desenvolvimento do seu trabalho.

<sup>39</sup> *Mentoring* é um termo inglês, normalmente traduzido como "tutoria". A tutoria é uma atividade de desenvolvimento, altamente valiosa, implementada em muitas organizações. No centro da atividade está a relação entre o mentor e o estudante, onde o desenvolvimento do estudante é o foco principal. O mentor não fornece "as respostas", para guiar o aprendiz para "a resposta".

task and offering hints, feedback, reminders and new tasks aimed to bring their performance closer to expert performance” (in Pearson e Brew, 2002, citando Collins, Brown & Newman, 1989: 457). Para Lindén, Ohlin e Brodin (2013), *mentoring* e *advising* são conceitos diferentes “*Mentoring* is supposed to involve more personal, intimate, pastoral relations, besides interaction relevant to the student’s professional socialization, whereas *advising* is restricted to questions concerning research tasks”.

Para Schön o supervisor tem a responsabilidade de garantir que o estudante aprende mais do que as técnicas. Para isso o estudante necessita de não só aprender “current practice but how to address the problematic and the unknown” isto é “an art of problem framing, an art of implementation, and an art of improvisation” (Schön, 1987: 13 e 2013). Assim o estudante aprende fazendo e através de uma reflexão crítica sobre a experiência com o supervisor (perito); este pode usar a sua experiência, competências e estratégias para ajudar e apoiar o estudante.

Mas também estão reportadas algumas pedagogias específicas, identificadas na literatura como *Signature pedagogies*. Shulman (2005) identifica-as como as formas características de ensinar e aprender “that organize the fundamental ways in which future practitioners are educated for their new professions” (Shulman, 2005: 52) e refere que “They form habits of the mind, habits of the heart, and habits of the hand. (...) [They] prefigure the cultures of professional work and provide the early socialization into the practices and values of a field” (Shulman, 2005: 59). Algumas pedagogias específicas são reportadas por Golde (2007), como por exemplo a participação num “journal club and the list share the goal of acquainting students”; a primeira pedagogia (*journal club*) é aplicada a estudantes em neurociências e a segunda (*list share*) a estudantes de Inglês. Os *Journal clubs* são grupos de leitura organizados que discutem e debatem artigos recentes e pertinentes para todo o grupo. Golde (2007) descreve esta pedagogia referindo que “A single article is at the heart of each journal club presentation and discussion; the articles under discussion are ones deemed scientifically important. Journal clubs are conventionally multigenerational; they include faculty members, postdoctoral fellows, advanced graduate students, and novice graduate students as equal participants. (...) Each week a different person presents an article to the group, and all participants are expected to have read the article in advance. The presentation is followed by general discussion.” Golde (2007: 348).

Nos clubes de jornal (*jornal clubes*), os mecanismos de feedback inerentes a esta prática ajudam os apresentadores a melhorar a sua apresentação, mas também permitem uma avaliação. Por exemplo Golde (2007) refere que “In the University of Pittsburgh neuroscience program, all journal club participants use a Student Journal Club Evaluation form to evaluate presenters; the form includes 13 questions covering the presenter’s introduction of the topic, description of the topic, conclusion, delivery, and overall quality of the presentation, concluding with, “As a percentage, how much of the presentation could you explain to others?” Students also benefit from a postpresentation debriefing with the faculty coordinator and another faculty member who serves as an “outside expert” for that session.” Esta pedagogia ajuda os membros do clube (dos mais antigos aos mais

novos) a manterem-se atualizados, “teach many of the forms of sharing and evaluation of scientific findings” e permite/facilita a socialização dos novos membros na academia (Golde, 2007). Em alguns doutoramentos em estudos ingleses (English studies) a estratégia pedagógica usada consiste na elaboração de uma lista. Golde (2007) define a lista como “The list is the group of works or texts that forms the basis of the comprehensive or qualifying examination for a doctoral student in English studies.” Tal como o autor refere “exams can be called general, preliminary, comprehensive, qualifying, field, or area. Examinations might be oral, written, or a combination, and there may be more than one examination.” Esta estratégia apresenta algumas vantagens nomeadamente o facto dos estudantes se definirem numa área de pesquisa, o exame da “list” é uma preparação para a dissertação doutoral e o “development of the list is intimately related to the ability to teach within a broad area of the discipline.” (Golde, 2007).

Khene (2014) apresentou algumas sugestões relacionadas com uma pedagogia humanizadora tendo por base a fase de doutoramento em que o doutorando se encontra, caracterizou as práticas de supervisão e apresentou algumas atividades que ela propõe aos seus estudantes. Algumas pedagogias usadas durante os doutoramentos são seguidamente elencadas: participações em reuniões de supervisão para receber orientação; planificação de projetos e “work time tables”; escrever e receber feedback ou simplesmente escrever propostas de pesquisa; fazer revisões de literatura (monografias); participar em “skills workshops” ou fazer apresentação/ participar em seminários do departamento onde realiza a pesquisa, participação em conferências e apresentação de trabalhos; redigir documentos relativos à pesquisa doutoral (relatórios); escrever artigos; participar em “peer groups (reading and/or writing and/or motivation)”. Outras pedagogias de doutoramento são específicas da área disciplinar onde se realiza o doutoramento como trabalhar em laboratório ou numa biblioteca, participar em clubes (*journal clubs*), fazer trabalho de campo, “learning bench techniques”, ou como analisar dados (Golde, 2007; Grant & McKinley, 2011; Pickering & Byrne, 2014).

### **3. O currículo, a monitorização e avaliação do processo de pesquisa doutoral**

“The educational concept of ‘curriculum’ is useful for understanding the complex knowledge work being undertaken within the doctorate (McWilliam and Singh, 2002; Lee, 2005; Gilbert, 2009). Gilbert (2009: 54) construes doctoral curriculum in terms of ‘the forms of knowledge in which it is grounded, and how these are articulated in the documentation of the degree.’”

(Lee, 2010: 17)

O termo currículo é polissémico (Apple, 1999; Ribeiro, 1990; Pacheco, 1996), estando relacionado com a organização dos sistemas educativos, das suas estruturas e das relações que se estabelecem entre as várias partes (Silva, 2000). O currículo é uma construção da sociedade (construção cultural) sendo um modo



de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. A construção do significado de currículo “é progressiva, muda quer em função do papel que a escola desempenha na sociedade, quer em função das concepções sobre a aprendizagem e a natureza do conhecimento” (Silva, 2002: 66). No entanto o currículo enquanto projeto educativo e didático caracteriza-se por “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades de um contexto específico- o da escola ou organização formativa” (Pacheco, 2002: 16).

Os três fatores que influenciam a construção e evolução dos currículos são, a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e, por último a representação do estudante. A construção de um currículo requer inicialmente a diagnose da situação (inventariar as necessidades educacionais detetadas<sup>40</sup> nos estudantes) e a definição de metas a atingir com o currículo que será construído (Taba, 1976), mas também a hierarquização das necessidades pela sua importância, face às alterações que se pretendem introduzir (Wulf e Schave, 1984). Na construção do projeto curricular, especificam-se/explicitam-se os objetivos que deverão servir para desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo, constituindo estes um ponto de referência para organizar o processo formativo. Segue-se a esta fase onde se definem objetivos (tendo em conta as necessidades, as diretrizes e políticas educativas) a fase de seleção e organização de conteúdos.

O currículo vai desenvolver-se em três contextos diferentes: no contexto racional pedagógico (ligado aos princípios gerais do processo didático, aplicáveis a cada experiência de aprendizagem), no contexto epistemológico (víncula os princípios de procedimentos à natureza dos conteúdos<sup>41</sup> e atividades a realizar) e o contexto didático onde a organização do processo didático se desenvolve em torno de si próprio (Stöcker, s/d).

O currículo tem inerente a si uma dimensão conceptual do ensino de uma determinada Ciência, uma dimensão processual visando uma aculturação<sup>42</sup> e a enculturação<sup>43</sup> no domínio científico, e uma dimensão atitudinal que se alicerça na argumentação, comunicação e raciocínio e tem como objetivos levar o estudante a construir o seu próprio conhecimento. É essencial ter em conta na construção de um currículo o que se pretende que o estudante aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir (Cachapuz, Praia & Jorge, 2004). Deverá ainda ter-se em conta a articulação entre ciclos e uma visão global do estudante, uma vez que a escolarização é um processo que se estende por muito tempo. Nesse sentido Barnett (2009) refere que “If a curriculum in higher education is understood to be an educational vehicle to promote a student’s development, and if a curriculum in higher education is also understood to be built in large part around a project of knowledge, then the issue arises as to the links between knowledge and student being and becoming”. Sendo o currículo

---

<sup>40</sup> Necessidade - Diferença entre a forma como as coisas deveriam de ser e a forma como essas coisas são de facto (Zabalza, 2002).

<sup>41</sup> Conteúdo - aquilo sobre o que se trabalha, é a base através da qual as atividades de aprendizagem estão unidas entre si (Wulf e Schave, 1984, Zabalza, 2002).

<sup>42</sup> O ensino que tem como finalidade a aculturação científica deve proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem que lhe permitam construir o conteúdo conceptual através de uma participação ativa nesse processo (Carvalho, 2004). Aculturação - o processo da adaptação a uma cultura diferentes.

<sup>43</sup> Enculturação - processo de aprendizagem pelo qual os membros de uma dada sociedade assimilam durante a vida os padrões culturais que a constituem, procedendo de acordo com as normas socialmente aceites.

da educação superior um “pedagogical vehicle for effective changes in human beings through particular kinds of encounter with knowledge”, surgem então as questões: O que se deve ensinar? E como se deve ensinar? (Barnett, 2009). No dizer deste autor, na concepção actual de estudante, este tem sido contruído como um “acting being rather than a cognitive being”, deixando um alerta “This student is replete with transferable skills”, contemplates with equanimity the prospect of multiple careers in the lifespan, is entrepreneurial and has an eye to the main chance, and possesses a breezy self-confidence in facing the unpredictability that characterizes contemporary life. Such a shift heralds a transformation not only in what we take a student (and a graduate) to be but also in what students have actually become.” (Barnett, 2009).

### 3.1 O currículo de um doutoramento

“The focus on pedagogy in doctoral training has been a significant shift, since it reflects the changing emphasis from seeing the Ph.D. as a process of producing a research work (the thesis) to one of research training and the development of skills and expertise, or what has been termed a shift from a scholarship to a training model of the Ph.D.”

(Deem & Brehony, 2000: 150).

O currículo doutoral pode ser definido como “what it is that graduates learn in their courses of study” (Gilbert, 2004). Neste sentido o currículo doutoral refere-se a todos os elementos que fazem parte da experiência doutoral: “The conception of curriculum (...) is an overarching term referring to all of the elements that make up the experience of undertaking a doctoral degree. Curriculum is concerned with knowledge, pedagogical relationships and the environment in which the research and learning take place” (Gilbert, 2004).

Para Lee (2010) o currículo doutoral inclui actividades planeadas, trabalho de grupo ou individual, todas as actividades vivenciadas pelo doutorando durante o doutoramento: “Doctoral curriculum includes planned activities such as seminars, workshops and groups, the individual and joint work of supervision, and an array of unplanned, informal or incidental events or activities that shape the experience of the doctoral student” (Lee, 2010: 17).

Também Pole (2000) apresenta a sua visão de currículo. Para este autor o currículo doutoral será então constituído por todas as vivências que moldam e fazem parte da jornada doutoral, pelas vivências/experiências que são proporcionadas pelos supervisores, disponibilizadas pelas instituições e pela sociedade, aos doutorandos. No contexto de um doutoramento o currículo deve ser constituído pelos objetivos que pretende alcançar, pelos conteúdos que se pretendem explorar, pelas práticas ou metodologias utilizadas para os alcançar, pelos instrumentos de monitorização das aprendizagens e pela avaliação da sua aquisição, ou seja inclui “content, concepts, meanings, purposes and intended outcomes of research training” (Pole, 2000). Neste sentido, o objectivo geral de um doutoramento será o desenvolvimento de competências de investigação científica que permitam a construção e desenvolvimento de um projeto de investigação original pelo doutorando. Os objetivos específicos deverão corresponder ao perfil final do doutorando referido nos descritores de Dublin (2004). Para se alcançarem estes objetivos, as metodologias de ensino a usar deverão

remeter para o nível de ensino em que as competências a desenvolver serão complexas e deverão envolver a planificação, a gestão da pesquisa, a reflexão antes da ação, na ação e após a ação, bem como uma colaboração estreita entre o supervisor/orientador e doutorando. Os conteúdos de um doutoramento estarão relacionados com o desenvolvimento de projetos de investigação e com o que se pretende efetivamente desenvolver – competências de investigação. Poderão ser a elaboração do trabalho de projecto de investigação (Research Project Paper), o plano de trabalho e a planificação de tarefas, a organização da pesquisa bibliográfica, a recolha, sistematização e organização de informação referente ao tema da investigação/ pesquisa doutoral, ou a interpretação e discussão de resultados e as conclusões subjacentes aos mesmos.

É importante realçar que, segundo Gilbert (2004), o desenvolvimento dos currículos deve ser monitorizado e avaliado pelos intervenientes no processo (avaliação interna) - os doutorandos e supervisores. Para a monitorização do desenvolvimento do currículo poderão ser elaborados relatórios sobre o progresso do trabalho de investigação (*Research Progress Paper*) e para a sua avaliação formativa a elaboração de um (ou mais) trabalho de investigação (*research paper*) tendo em vista a redação da futura tese de doutoramento. A avaliação sendo essencial para se verificar como está a ser implementado um currículo, é uma peça fundamental num doutoramento. Para ser realizada com clareza e com justiça esta deve ter critérios bem definidos e metas a serem alcançadas. No contexto atual, as universidades necessitam de avaliar regularmente os currículos doutorais (avaliação externa) para garantir que estes estão adequados às exigências de uma sociedade em mudança “and to the valid expectations of interested parties. In particular, these developments have implications for the desirable content and outcomes of the doctoral curriculum, what it is that graduates have learned as a result of the program of study and/or the production of a thesis. Seen in this way, evaluating the doctoral curriculum involves questions and a conceptual framework derived from curriculum evaluation”(Gilbert, 2004: 303).

A avaliação curricular pode ser extrínseca ou intrínseca (Scriven, 1973; Norris, 1998). A avaliação extrínseca assume que “the outcomes of a program can be stated in relatively unequivocal and measurable terms” sendo construída “on the conventional ends-means question of judging the extent to which espoused aims and objectives are achieved. The process is one of operationalizing the stated objectives which a particular educational program seeks to achieve and developing assessments based on these.” (Gilbert, 2004: 304). A avaliação intrínseca reflecte sobre “the worth or value of the stated objectives themselves and about the consequences, outcomes and implications of programs which may not be explicitly stated in the program objectives” (Gilbert, 2004: 304). Neste sentido as perguntas que se colocariam, numa avaliação extrínseca seriam: “to what extent does the research training provided in various doctoral programs achieve the stated goals of these programs?” e na avaliação intrínseca: “to what extent do the goals and content of doctoral programs lead to research training which meets the needs of students, interested parties and the community as a whole in a context of social, cultural, economic and technological change?” (Gilbert, 2004: 306). Estas questões deverão ser colocadas a três níveis, primeiro a nível individual,

segundo ao nível da área de estudo e terceiro ao nível da comunidade académica e da sociedade. O primeiro nível está relacionado com “practice of the individual doctoral research project where the focus is on the outcomes for individual students of specific research training programs and the supervision and thesis production processes.”; o segundo nível de avaliação curricular deverá reflectir em que extensão o “research training across the university system is appropriate to the potential and desirable outcomes that interested parties might expect of research in the field.” No terceiro nível de avaliação mais lato, deverá avaliar de que forma os estudos doutorais contribuem “to knowledge and to the life and progress of graduates and the community” (Gilbert, 2004: 307).

Tendo em conta não só processo de supervisão ao nível do supervisor/ estudante mas o currículo, Maxwell & Smyth desenvolveram um modelo para a supervisão doutoral, considerando o estudante, o conhecimento (conteúdo substantivo e processo de pesquisa) e o projeto de pesquisa (Maxwell & Smyth, 2011). Este modelo é, segundo os autores, baseado na pedagogia de Dewey<sup>44</sup>. Como estes autores referem, ‘Dewey’s notion of structuring experiences and of ‘foster[ing]’ conversations that are challenging, problematic, engaging and horizon stretching’ are guiding ideas” (Maxwell & Smyth, 2011). Este modelo para a supervisão baseia-se no pressuposto de que a supervisão é um processo relacional criativo, sinérgico e está relacionado com o estudante, com o projeto de investigação e com o conhecimento. Neste contexto, estudante e supervisor são uma equipa e o líder varia de acordo com os seus conhecimentos num determinado domínio, com a autonomia do estudante e com as tarefas e as situações específicas.

Um instrumento de suporte para este modelo é a matriz de gestão da pesquisa, uma ferramenta heurística, que permite que os alunos de pós-graduação permaneçam focados em alcançar seus objetivos, Tabela 3.

Tabela 3 Matriz de pesquisa. Retirado de Maxwell & Smyth (2011).

Research question:							
Clarifying the ‘What’			An approach to the ‘How’, keeping track of ‘Why’ with benefits for ‘How well?’			The ‘When’	
Sub questions	Literatures <i>What do I know?</i> <i>What don’t I know?</i>	Keywords (aligned to EndNote)	Kind of data needed to answer questions	Source of information	Method of data collection	Method of data analysis	Time frame
1.							

Este instrumento foi utilizado e validado como um auxílio para a aprendizagem durante o tempo de investigação do doutoramento. Neste modelo, a liderança funcional<sup>45</sup> pode ser aplicada à relação

<sup>44</sup> A Pedagogia de Dewey insere-se na corrente filosófica conhecida como pragmatismo, em que as idéias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. Em pedagogia, a teoria de Dewey inscreve-se na educação progressiva, sendo um dos seus principais objetivos educar a criança como um todo, isto é, o crescimento é físico, emocional e intelectual. (Souza, 2012).

<sup>45</sup> Liderança funcional- processo dinâmico que necessita de alterações adaptativas no comportamento do líder. O processo de liderança baseia-se em duas funções elementares: função de monitorização (ações de prever e detetar problemas) e função de intervenção (ações de resolver problemas) (Santos, Caetano & Jesuino, 2008).

estudante-supervisor, já que o projeto de pesquisa pertence ao aluno e não ao supervisor. Ambos trabalham como uma equipa, criando novos conhecimentos e partilhando a liderança (Maxwell & Smyth, 2011). É importante notar que, em pesquisa doutoral é mais importante aprender do que ensinar, e que isso implica o envolvimento dos alunos, escolhas e pensamento crítico. Este modelo para a supervisão propõe uma supervisão com liderança compartilhada por ambos, estudante e supervisor, emergindo dessa interação o projeto de pesquisa e a tese final. Estes elementos estão sempre presentes durante a supervisão, mas, em diferentes fases do projeto de investigação a ênfase será diferente e pode variar de acordo com os estudantes e os supervisores. Os três elementos relevantes para a supervisão, conhecimento, estudante e projecto de pesquisa, estão relacionados como é ilustrado na Fig. 13.

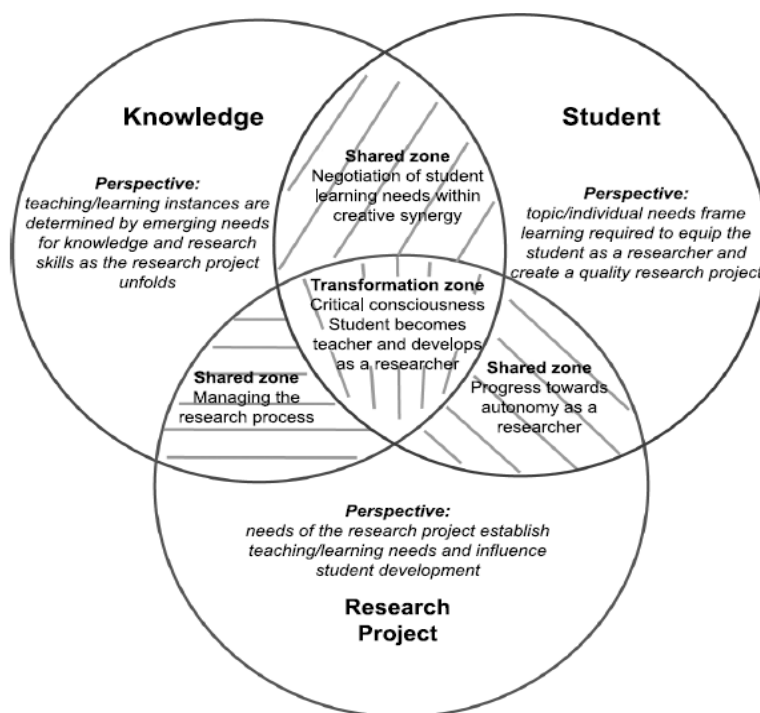


Figura 13 Modelo para a supervisão proposto por Maxwell e Smyth (2011). Figura retirada de Maxwell & Smyth (2011).

As áreas sombreadas representam o currículo aprendido, como oposição ao currículo intencional e expõem o currículo escondido – as relações, os processos e a consciência crítica- em pesquisa de supervisão em educação superior. As zonas partilhadas ilustram o espaço único de conceptualização de natureza complexa do trabalho doutoral. A zona sombreada e compartilhada entre conhecimento e o aluno é a zona de ensino, de aprendizagem e de criatividade. Como Maxwell e Smyth referem “(...) the shared zone of knowledge and research project provides a focus upon the research process supporting creative endeavour intended to achieve a quality and timely product.” (Maxwell & Smyth, 2011). A zona sombreada compartilhada entre o estudante e o projeto de pesquisa foca-se na ideia de autonomia e na jornada do aluno para alcançar a autonomia. A zona de transformação “(...) it is essentially a zone of change where the complexity of personalities, teaching/learning styles, expectations, life context and perceptions of the task(s)

to be done and time available influence the outcomes of the research project”. (Maxwell & Smyth, 2011). Deste ponto de vista, o currículo na educação doutoral é muito importante, embora não seja explicitamente discutido.

A importância da Análise dos currículos doutorais para promover uma mudança intencional e significativa nos processos e resultados da educação doutoral foi realçada num artigo publicado recentemente (González-Ocampo, Kiley, Lopes, Malcolm, Menezes, Morais & Virtanen, 2015). Estes autores reflectem sobre o currículo doutoral explícito e pretendem perceber “whether an explicit curriculum approach can help us make sense of existing research and practices regarding the processes and outcomes of doctoral education.” Os autores adoptam um “curricular viewpoints grounded in the policy cycle of Stephen Ball (1994) that frame a vision of the curriculum as a contextual and social-cultural phenomenon entailing a continuous meaning-making process in which diverse interpretations struggle to emerge (Lopes & López, 2010; Stephen Ball, 1994 e Lopes & López, 2010 citados por González-Ocampo et al., 2015)”. Na tabela 4 encontram-se as várias perspectivas de currículo, tendo em conta a dimensão formal e informal e realçam-se os temas /questões que estão subjacentes a cada perspectiva.

*Tabela 4* Dimensões das várias perspectivas de currículo e os temas/ questões específicas que estão inerentes a cada uma.  
(Retirado de González-Ocampo, Kiley, Lopes, Malcolm, Menezes, Morais & Virtanen, 2015).

	Dimensions in 1	Dimensions in 2	Arising themes/questions
1 formal – 2 informal	Refers to qualifications frameworks, course syllabi  - aims and learning outcomes defined - activities: workshops, supervision, seminars, conferences - includes regulations for candidature - e.g. affirmative action policies	Relates to what is really done through teaching and learning processes, such as readings and discussion, interactions with researchers in the context of classes.  -activities: peer interaction, dialogues in academic community -impact of the social context in which training take place	The role of academic practices in learning outcomes: -peer learning -social media (e.g. Thesis Whisperer blog) -departmental practices (e.g. Golde, 2005) - disciplinary networking (e.g. Deem & Brehony 2000) - allocation of teaching duties/other work - professional conventions/ expectations in particular subject areas
1 open – 2 hidden	Refers to such contents in doctoral training that are defined but variable in individual level, e.g., prescribed reading, research methods provision, seminars etc. which doctoral candidates are expected to attend.  -learners’ degree of self-direction and the social context in which training take place embedded	Refers to unintended learning, often in regard to class and gender roles, social expectations, etc., that emerges from structures, relationships and practices in the educational setting, revealing the pedagogy of the learning context, rather than its intended content (Apple 1971)	What is students’ role (active/passive) in developing their doctoral training? -departmental practices (e.g. Mills & Paulson 2014) -dyadic dynamics in the supervisory relationship (including gender etc., plus reputational/prestige issues which are very intangible) (e.g. McAlpine & McKinnon, 2013, Johnson et al., 2000)
1 standardised – 2 pluralized	Refers to systems such as PhD programmes (i.e. with prescribed taught elements preceding thesis), and also skills programmes, e.g. Vitae Researcher Development Framework.  -an inflexible system -intended learning outcomes laid down in policy documents (e.g. QAA)	Refers to a highly complex set of structures, practices and expectations from which doctoral students and their supervisors create new and unpredictable learning. -flexible -impact of the social context in which training take place -learners’ degree of embedded self-direction	The purpose of doctoral degrees in relation to working career and employment (Enders, 2004)

Estes autores consideram como “outcomes” da educação doutoral, a avaliação e a empregabilidade dos doutorandos. A avaliação é uma peça-chave do currículo doutoral, podendo esta ter diferentes nomes ou apresentar-se de diferentes formas, dependendo da área, instituição ou país. Tal como os autores referem,

“Despite the variety of formal and informal assessment strategies employed during candidature, the most common formal assessment at doctoral level is the final examination” (González-Ocampo et al., 2015). Neste contexto é importante saber-se o que é que está a ser avaliado, como será feita a avaliação e por quem. Também a empregabilidade e as finalidades da obtenção do grau de doutor são importantes para o currículo Doutoral. O facto de o doutoramento ser normalmente um “training ground for the next generation of academics” (González-Ocampo et al., 2015) poderá induzir os doutorando em erro. Tal como González-Ocampo e os seus colaboradores referem, citando outros autores, “This encourages graduates to aspire to, and apply for, academic research positions (Manathunga, Pitt, & Critchley, 2009), though only a minority will get a position in academia. This situation constricts the scope of academic training and skill development by focusing on a narrow range of labour market possibilities, and promotes a perception that many doctoral graduates have effectively “failed” ”. Este alerta lançado por vários investigadores da educação doutoral, acentua a importância das relações entre a Universidade, a sociedade e as empresas e propõe uma educação doutoral virada para a sociedade e não focada na academia. A educação doutoral deve basear-se num currículo que garanta aos investigadores numa fase inicial da sua carreira, que poderão prosseguir para outras opções que não seja a carreira académica (Lee et al., 2009). Claro que isto supõe e requer “development of new academic cultural practices (Boud & Tennant, 2006) based on a much clearer understanding of the ‘fit’ between the doctoral curriculum and the doctoral labour market” (González-Ocampo et al., 2015).

### 3.2 Os instrumentos e os processos de monitorização e avaliação da pesquisa doutoral

“The assessment of students is one of the most important elements of higher education. The outcomes of assessment have a profound effect on students’ future careers. It is therefore important that assessment is carried out professionally at all times and takes into account the extensive knowledge which exists about testing and examination processes. Assessment also provides valuable information for institutions about the effectiveness of teaching and learners’ support.”

(European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005: 16)

A monitorização da pesquisa doutoral poderá ser feita a dois níveis, internamente pelo próprio doutorando e supervisor, e exteriormente por comissões de acompanhamento/tese/ pedagógicas que estão vinculadas à instituição de acolhimento. A monitorização interna da pesquisa doutoral pode ser executada utilizando planificações, matrizes de pesquisa, cadernos com as actividades realizadas, diários de pesquisa (log books) ou usando ferramentas de ajuda como a plataforma IARS®-*Isabel Alarcão research software* (desenvolvido por Isabel Alarcão, na Universidade de Aveiro). Esta plataforma<sup>46</sup> mostrou ser uma valiosa

---

<sup>46</sup> IARS®– Plataforma digital que visa ser um meio fácil de interligação entre os supervisores e os estudantes ou colaboradores em qualquer grau no ensino superior. Esta plataforma está estruturada em quatro dimensões: Organização estrutural do projecto, Comunicação e interacção, Gestão do processo e Coerência interna na visão sistémica. Nesta plataforma podem-se estruturar projectos de investigação. O Modelo de elaboração de projectos poderá adaptar-se a qualquer paradigma de investigação, podendo ser acrescentadas entradas/funções ao mesmo tendo em conta o desenho do projecto de investigação (Souza, Souza, Alarcão, s/d). Esta plataforma permite um acompanhamento e a partilha de documentos pelos diversos colaboradores (orientadores, colaboradores orientandos) uma vez que tem um repositório e a interacção é assíncrona. O facto de ter um calendário permite a marcação por todos os intervenientes de reuniões/ encontros, deadlines/metasp temporais etc.

ajuda “para a elaboração e desenvolvimento dos projectos e para a comunicação com o orientador” (Souza, Souza, Alarcão & Moreira, 2015; Souza, Souza, Alarcão, s/d). Esta plataforma tem por base um desenho do processo de investigação simples (Fig. 14) e permite ao utilizador ter um espaço com todos os seus projectos organizados e a sua interacção com os seus colaboradores. Cada projecto tem as diferentes fases do mesmo: problema, fundamentação, metodologia, dados, Análise, notas, outputs e calendário. Cada uma das fases tem campos definidos mas também a possibilidade de abrir novos campos. A desvantagem deste software reside no facto de ser a pagar, o que se poder tornar oneroso para as instituições.

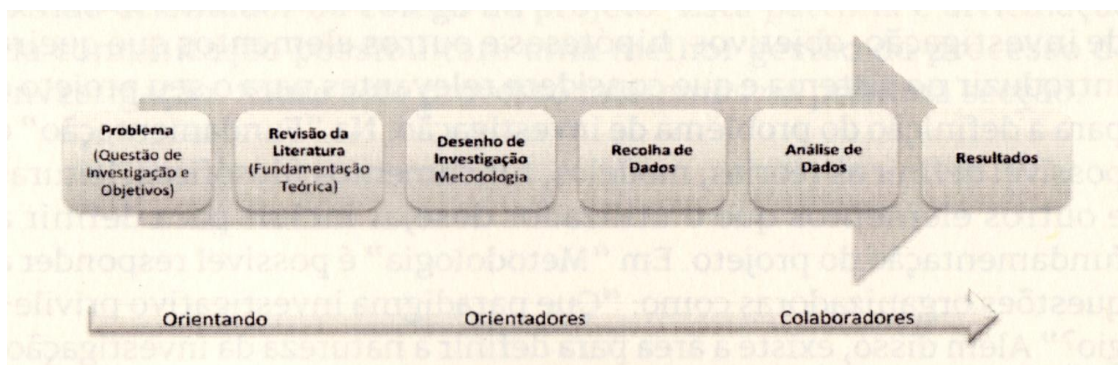


Figura 14 Modelo de Processo de investigação e articulação entre os vários intervenientes no mesmo inerente ao software IARS®. (Figura retirada de Souza, Souza & Alarcão, s/d)

A avaliação do processo de supervisão é uma peça importante no desenvolvimento curricular, uma vez que permite perceber que objectivos foram atingidos e propor estratégias de remediação caso sejam necessárias. Neste sentido é importante perceber como se avaliam (critérios de avaliação) os doutorandos e a sua pesquisa doutoral. A avaliação tem que reflectir os conteúdos dos programas, ser válida, confiável e justa (Ferrão, 2010). A avaliação das aprendizagens realizadas durante o doutoramento é essencial e deve ser feita de uma forma formativa ao longo do tempo. No final, na apresentação da tese terá lugar uma avaliação sumativa (Malfroy & Yates, 2003).

Também a avaliação deverá ser feita em dois níveis, a nível interno, pelo doutorando e supervisor (avaliação formativa da investigação desenvolvida como processo e como produto) e num nível mais elevado hierarquicamente, a nível externo, por uma comissão de acompanhamento/tese/pedagógica que esteja vinculada à instituição de acolhimento. Se há lugar a uma avaliação, deverão ser definidos objectivos e critérios de avaliação por todas as partes envolvidas no processo de supervisão (doutorando, supervisor e comissão de acompanhamento).

Lee refere que a avaliação por pares do produto do doutoramento, o seu contributo para a área de investigação e o propósito do mesmo – produção de novo conhecimento, é o que distingue entre trabalho doutoral e outro trabalho de pesquisa numa licenciatura ou mestrado. “The distinction between doctoral knowledge work and that of undergraduate or masters’ degrees is that the work will be judged in terms of its contribution to the field of knowledge or practice that it inhabits. This involves centrally the assessment



of the work by peers. In this sense, doctoral work must always attend to this requirement to be addressing a specialist community” (Lee, 2010: 17).

Em 2013 Jones, numa Análise à literatura sobre estudos doutorais, aponta em determinado sentido no que concerne à avaliação da mesma: vários estudos relatam a falta de transparência, a falta de consistência entre países e até entre examinadores. Nesse sentido e recorrendo à literatura sobre o tema, torna-se visível a dificuldade de se perceber os critérios usados para examinar uma tese e que o processo de “validação”/confirmação do grau está desajustado da realidade actual. Verifica-se, pela leitura da literatura, que a avaliação do doutoramento recai sobretudo na tese de doutoramento. Estudos reportados sobre avaliação de teses de doutoramento em Universidades Australianas (Nightingale, 1984; Hansford & Maxwell, 1993; Ballard, 1996; Johnston, 1997; Tinkler & Jackson, 2000) evidenciam a falta de clareza da mesma (não há definição clara de critérios de avaliação). Ballard (1996) num destes estudos verificou que as qualidades tradicionais de uma boa tese “originality, scholarship and advancement of knowledge” são ‘transformed by the examiners into the less lofty expectations of “imagination”, “competence” and “mastery” (Ballard, 1996: 2). Outra conclusão de Ballard relaciona-se com a percepção que os avaliadores têm dos doutorandos “Examiners assume PhD candidates are still apprentices in the profession of research in their discipline; and so their theses are judged in terms of current competence and future promise as academic colleagues” (Ballard, 1996: 13).

Com o objectivo de perceber o que os examinadores de uma tese de investigação avaliam, Mullins & Kelly (2002) entrevistaram trinta avaliadores experientes. As evidências mostraram que não há critérios de avaliação muito específicos ou claros mas “Experienced examiners, as this research has demonstrated, ‘know’ what constitutes a passable or good thesis in terms of quality and amount“. É ainda importante realçar que, tal como as autoras referem, “Clear trends emerged with regard to: the criteria used by examiners and the levels of student performance expected by them; critical judgement points in the examination process; the examiners’ perceptions of their own role in the process; the influence on examiners of previously published work, the views of the other examiner(s) and their knowledge of the student’s supervisor and/or department, and the level of perceived responsibility between student and supervisor”. Estes estudos enfatizam a necessidade de ter critérios explícitos para avaliar as teses de doutoramento (“parte escrita” do doutoramento) em qualquer área, mas também de identificar os critérios que permitem avaliar o trabalho do doutorando (desenvolvimento de competências e ganhos em aprendizagens para o mesmo) e a qualidade do mesmo (grau de competências e conhecimento desenvolvido).

## **4. A Supervisão pedagógica**

A supervisão no contexto do ensino superior português apresenta duas vertentes, distintas entre si pelas finalidades: a supervisão pedagógica (orientação da prática pedagógica após o mestrado na área da educação) e a supervisão da pesquisa (orientação de um projeto na licenciatura, mestrado ou doutoramento). A supervisão pedagógica ocorre num momento inicial da carreira de um professor do ensino básico ou

secundário, mas irá prolongar-se por todo o seu percurso profissional, já a supervisão da pesquisa é pontual e ocorrerá em tempo limitado (durante a execução de um projeto).

A supervisão pedagógica ocorre na etapa inicial da profissionalização de professores do ensino básico ou secundário, no final de um Mestrado profissionalizante, sendo realizada numa instituição do ensino superior e orientada por um docente, cuja habilitação seja o grau de doutor -o supervisor- mas também por um professor que leciona no ensino básico ou secundário -o professor cooperante. A supervisão pedagógica deve ainda ocorrer ao longo do tempo, com o foco no desenvolvimento profissional sendo neste contexto desenvolvida por pares.

A supervisão da pesquisa ocorre nos períodos que os estudantes fazem projetos na licenciatura, no mestrado, ou durante o doutoramento, podendo os supervisores ser estudantes mais graduados (caso da licenciatura, ou mestrado) em coadjuvação com um orientador com o grau académico de doutor. A supervisão da pesquisa acontece pontualmente no percurso académico do estudante.

Enquanto a primeira (supervisão pedagógica de professores) tem sido objeto de estudo desde os anos oitenta, a segunda (supervisão da pesquisa) tem sido menos estudada, embora as suas repercussões para os estudantes possam ser muito relevantes não só em termos profissionais como pessoais.

#### 4.1 A Supervisão pedagógica: da formação de professores ao seu desenvolvimento profissional

“The goal of the supervisor is not simply to help teachers solve immediate problems, but also to engage with teachers in the study of the processes of teaching and learning”

(DiPaola & Hoy, 2008: 82)

O conceito de supervisão<sup>47</sup> é muito lato, podendo esta ação ser realizada em vários contextos, com diferentes metodologias e práticas, e relativa a diferentes domínios (a supervisão pode ser pedagógica, administrativa e de inspeção) (Rangel, 2001: 57). No caso particular do sistema de ensino português, este conceito é direcionado para a melhoria das práticas letivas de ensino e aprendizagem dos professores do ensino básico e secundário, sendo essencialmente uma supervisão pedagógica.

O termo supervisão muitas vezes tem um sentido pejorativo, uma vez que é associado a conceitos como “crítica”, “imposição”, “vigia”, “autoritarismo” e “fiscalização” (Vieira, 1993: 60). Nesse contexto a supervisão tem natureza prescritiva, conferindo ao supervisor um papel dominante na tomada de decisões sobre “quem faz o quê, para quê, como, onde e quando” (Vieira, 1993: 60), estando intimamente relacionada com conotações de poder e de relacionamento socioprofissional entre professores orientadores e professores estagiários (Alarcão & Tavares, 2010: 3). Mas a supervisão pode também ser entendida como uma monitorização sistemática da prática pedagógica, através de procedimentos de reflexão e de experimentação. O supervisor (experiente, perspicaz, inteligente, sensato e simpático, perseverante e imaginativo) deve ter uma postura reflexiva e uma formação especializada.

---

<sup>47</sup> Supervisão- palavra com origem no latim: super = sobre, acima de; videre= observar, ver.

#### **4.1.1 A supervisão pedagógica- Formação inicial de professores**

O conceito de supervisão pedagógica foi introduzido na educação em Portugal por Isabel Alarcão e Tavares (1987), centrando-se esta na sala de aula e no desenvolvimento humano e profissional de professor. Neste contexto a supervisão está diretamente relacionada com a monitorização do desenvolvimento profissional do professor, sendo as áreas abrangidas pela mesma a pedagógica, a científica, a administrativa/organizativa e participativa/social e humana (Alarcão,& tavares, 1987; Rangel 2001; Oliveira-Formosinho, 2002). As tarefas de supervisão da primeira área serão ajudar e orientar o professor, na segunda área (Científica) a observação e interpretação de dados; na terceira área (organizativa e administrativa) a avaliação numa perspetiva formativa e por último na área Humana/social e participativa a sua reorientação (Alarcão & Tavares, 1987; Rangel, 2001).

Também Cortesão (1991) reflete sobre a necessidade de partilha de experiências e reflexão por parte do professor alterando assim o conceito de supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica inicial está intimamente relacionada com a socialização profissional de um professor em início de carreira e a sua integração no meio escolar (Roldão, 1999). Em 2000 Sà-chaves salienta a importância de uma supervisão colaborativa e não transmissiva (supervisão que implica a transmissão de conhecimentos entre supervisor e supervisionado).

Donald Schön (1930-1997), numa perspetiva cognitivista-construtivista de formação, considera que a formação deve ser suportada por uma reflexão dialogante entre o que é observado/ experienciado, o que conduz a uma construção ativa do conhecimento na ação, numa perspetiva de aprender a fazer fazendo. Para este autor há três tipos de reflexão: a reflexão na ação (em simultâneo), a reflexão sobre a ação (em retrospeção) e a reflexão sobre a reflexão na ação (sobretudo prospetiva). Para Alarcão (1996) esta última promove o desenvolvimento profissional e a sua construção pessoal. Assim, a função do supervisor pedagógico é questionar, levar o formando a refletir, e a criticamente encontrar soluções para as várias situações com que se depara. O supervisor é um facilitador de aprendizagens que estando próximo do formando o incentiva/ estimula a refletir, a melhorar e a encontrar as suas próprias respostas

Em 2003 um novo entendimento do conceito de supervisão pedagógica é apresentado por Isabel Alarcão e Tavares, refletindo um novo olhar para o que é a escola - a escola é uma instituição dinâmica, aprendente e reflexiva. Neste sentido, um supervisor é um “líder de comunidades formativas “ ou “comunidades aprendentes”, que promove uma supervisão colaborativa (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão 2009: 126). Para estes autores a supervisão pedagógica é não só um processo que compreende várias tarefas e aprendizagens tanto pedagógicas, como didáticas como ainda organizacionais, culturais e de socialização. Esta compreende um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. O formando e o supervisor partilham conhecimento que é re e co-construído diariamente, o que pressupõe uma regulação permanente. Durante este processo o supervisor vai promovendo uma relação entre a teoria e a prática, os saberes académicos e os transversais, ensinando o aluno a analisar, interpretar e refletir no processo. Neste sentido, o papel do supervisor já não é de

controlador, mas de estimulador do trabalho de ser professor. A principal função da supervisão é “(...) fomentar ou apoiar contextos de formação que traduzindo-se numa melhoria de escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.” (Alarcão, 2001: 19). Se por um lado o supervisor deve ajudar e suportar as ações do professor estagiário a principal função do professor passa obrigatoriamente por “colaborar com o supervisor para que” este “processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos” (Alarcão & Tavares, 2003, 59). No âmbito da formação inicial, a supervisão pedagógica designa um processo interativo entre um professor, em princípio mais experiente e mais informado, e um candidato a professor (Tavares & Alarcão, 2003: 16) em que o primeiro orienta o segundo através de uma comunicação dialógica permanente, visando uma autonomia profissional do formando. A supervisão pedagógica é um constructo complexo mas contextualizado pois o processo superviso só adquire sentido quando adequado à situação que o motiva e desencadeia. Já para Vieira (2009) a supervisão é a “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objetivo” (Vieira, 2009: 199).

#### 4.1.2 A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores

*“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”*

(Jennifer Nias citada in Nóvoa, 2000: 9).

Tal como foi referido anteriormente, a supervisão pedagógica no sistema educativo português tem um papel muito importante na formação inicial de professores do ensino básico e secundário (supervisão vertical), mas também no desenvolvimento profissional dos mesmos (supervisão horizontal) (Alarcão e Tavares, 1987).

A supervisão têm como funções principais, o melhoramento da prática (a nível cognitivo, a nível de sistemas representacionais e sistemas de crenças, a nível da sua dinâmica pessoal em sala de aula e nas suas práticas de ensino - desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas), o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem (através do questionamento e da reflexão sistemáticos baseada numa constante colocação e resolução de problemas) e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização (rigor, planeamento e eficácia entre outros) (Formosinho, 2000 e 2002).

O conceito de desenvolvimento profissional é recente, tem carácter positivo, holístico e dinâmico e, pressupõe a Análise da educação como praxis, isto é, “como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas, construída por diversos atores e refletida em usos de natureza prática” (Gimeno, 1999: 79). Neste sentido esta implica uma construção por parte do professor de saberes profissionais que vão ocorrendo ao longo do tempo com base nas suas potencialidades (Ponte, 1998). É neste último contexto que surge em 2012 o decreto regulamentar n.º 26/ 2012 de 21 de Fevereiro, que refere a criação de uma bolsa de avaliadores (professores profissionalizados) com formação em

supervisão pedagógica. Assim, a supervisão implica trabalho interpares. De acordo com Alarcão & Tavares (2003) a supervisão pedagógica é “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”, sendo um dos seus objetivos o desenvolvimento, “nos professores, (de) competências metacognitivas que lhes permitam, conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (Garcia, 1999: 153). O professor deve ser capaz de refletir com base nas suas experiências pessoais, nos seus conhecimentos, nas realidades pessoais e contextuais dos seus alunos e das suas aulas, e no constante questionamento das crenças subjacentes às suas atitudes. Neste sentido o conceito de desenvolvimento profissional e pessoal, assume-se como um processo de supervisão que promove mudanças pessoais de foro moral e deontológico.

## 5. A supervisão doutoral

Educar jovens pesquisadores, desenvolver competências em fases iniciais do seu percurso investigativo é crucial para um caminho de sucesso. Este percurso é marcado pelo entendimento que os supervisores têm das competências supervisivas que possuem e do seu entendimento de processos de aprendizagem que ocorrem durante o tempo de supervisão. Alguns modelos de supervisão focam não só o processo mas os procedimentos inerentes a uma supervisão de estudantes. Partilham geralmente conceitos como estabelecimento de relações, conhecimentos-básicos dos estudantes, o processo de treino e de aprendizagem durante o processo de pesquisa (Ismail, Abiddin, Hassan & Ro'is, 2014). O relacionamento entre supervisor e estudante deve ser construído com base numa boa comunicação, na confidencialidade e gerindo as expectativas. O estudante concorda com os objetivos e os “Outputs” introduzidas no processo pelo supervisor.

### 5.1 A supervisão doutoral

A alteração dos contextos políticos e económicos nas sociedades, nos anos oitenta e noventa do século XX, em países como os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, Noruega, Finlândia e Grã-Bretanha, impuseram alterações nos estudos doutorais e desafios às Universidades. Alguns desses desafios são por exemplo, a implementação da avaliação nos programas doutorais, o enfoque no trabalho de supervisão da pesquisa doutoral, a avaliação do processo de supervisão, a avaliação e monitorização das publicações, as taxas de submissão de publicações bem como a definição externa de padrões de qualidade para os programas doutorais e investigativos (Park, 2005).

Um dos desafios que enfrentam tanto as universidades como os supervisores é a diversidade de estudantes doutorais (Alves & Azevedo, 2010). A presença de estudantes maduros<sup>48</sup>, por vezes designados por *lifelong learners* ou *hobby PhD students*, não só em ciências sociais e humanas mas também em ciências da

---

<sup>48</sup> No original *Mature students*. A noção “*Mature students*” contrapõe-se à de “*novice*”. Tal como Filery-Travis e Robinson (2018) referem o estudante maduro “is no longer a novice but brings with them expert knowledge of their professional field of their enquiry and the ontology/ epistemology operating with it”. Tradicionalmente um estudante de doutoramento é considerado um *novice* “irrespective of competence or experience” (Filery-Travis & Robinson, 2018).

saúde, cujo perfil é diferente do estudante tradicional, uma vez que executam o doutoramento nos tempos livres ou a meio-tempo é um desafio para os sistemas de educação superior tradicionais (Salzburg, 2005; Lee, 2009 a e b; UK Council for Graduate Education, 2009; Alves & Azevedo, 2012; Baptista, 2014 e 2015; Severinsson, 2015). Esta nova situação levou a uma reflexão sobre quais eram os objetivos dos doutoramentos: preparar e treinar investigadores ou preparar e realizar treino vocacional ou ainda ser a continuação de uma aprendizagem ao longo da vida. A diversidade de estudantes com diferentes expectativas, necessidades, preocupações e interesses levou ainda a uma reflexão sobre a eficácia, os direitos, as responsabilidades e a preparação que efetivamente os doutoramentos dão, mas também ao repensar de práticas de supervisão (Green, 2005; Lee, 2009 a e b; Lee & Green, 2009; Halse & Malfroy, 2010; Maxwell & Smyth, 2010 e 2011; Lee & McKenzie, 2011; Lafont, 2014; Baptista, 2015; Mello, Fleisher & Woehr, 2015; Severinsson, 2015). Neste contexto é importante saber como os estudantes fazem a sua aprendizagem numa situação que já não inclui a sala de aula, onde predomina a sua interação com outros (trabalho colaborativo), que pode ou não ocorrer num determinado local e que envolve sempre seleção e processamento de informação, a autonomia e autorregulação do estudante.

A partir de trabalhos de pesquisa foi possível identificar três aspetos que influenciam o processo de construção do conhecimento durante o doutoramento. O primeiro é o modo como o supervisor lida com a criatividade, percebe a metacognição, desenvolve a meta comunicação, propõe formas/ideias para alcançar os objetivos (sabe como selecionar e resolver problemas) encorajando e estimulando os estudantes (Kam, 1997; Gatfield, 2005; Wolf 2010; Bengtsen, 2011; Lonka & Heiskanen, 2012). O segundo é a necessidade de mecanismos que garantam que o estudante faz progressos e desenvolve a auto eficácia (Coutinho, 2007; Overall et al., 2011; Pyhäntö et al., 2012). O terceiro é a relação que é estabelecida entre o supervisor e o estudante, que implica a integração e envolvimento do estudante no ambiente de investigação e supervisão e o entusiasmo para ouvir, argumentar e debater (Kyvik & Smeby, 1994; Heath, 2002; Denicolo, 2004; Mainhard et al., 2009; Halse 2011; Christensen & Lund, 2014; Määttä, 2015; Olehnovica, Bolgzda & Kravale-Pauline, 2015; Hunter & Devine, 2016).

Alguns dos pontos fracos encontrados nestas investigações sobre supervisão doutoral foram: o tempo de conclusão; a qualidade dos programas doutorais; a forte dependência da conclusão do doutoramento da relação que se estabelece entre estudante e supervisor; a impreparação a nível educacional, metacognitivo e comunicacional dos supervisores; o reduzido número de comunicações, indicativo da não inclusão ou integração do estudante no seio da comunidade de investigadores ou na cultura investigacional (Deem, & Brehony, 2000; Lee et al., 2008). Deve ainda ser realçado o facto de que, as competências que os estudantes deveriam de ter antes de iniciarem um doutoramento (Lee, 2009 a e b; Baptista & Huet, 2012) e a aquisição de competências e níveis de desenvolvimento cognitivo dos mesmos após completarem o doutoramento pode ser desigual para diferentes programas de doutoramento e diferentes processos de supervisão (King & Kitchener, 2004; Olehnovica et al, 2015; Mello et al, 2015).

A supervisão é um processo inter-relacional, que inclui factores internos e externos, bem como individuais, que se desenvolve entre supervisor e estudante e depende de como gerem a sua relação. O supervisor deve criar e manter uma atmosfera criativa, e produtiva e providenciar mecanismos para resolução de problemas que poderão surgir da pesquisa, sendo por isso importantes as competências de supervisão (Ismail, Abiddin, Hassan & Ro'is, 2014).

### 5.2 A Supervisão da pesquisa durante o doutoramento, no contexto português

A supervisão doutoral pode ser identificada no contexto português com a orientação de estudantes que estão a realizar doutoramentos, podendo somente ser referido que esta ocorre durante a execução da pesquisa doutoral. O que se faz (orientador e orientando) durante este período, que estratégias são aplicadas, como é monitorizada e avaliada pelos intervenientes e pela instituição, como são ajudados/suportados pela instituição os doutorandos ou os orientadores, são alguns dos temas de que se sabe pouco e urge conhecer. Esta necessidade surge não só porque estamos inseridos na União Europeia, mas sobretudo porque numa sociedade que se pretende desenvolvida, que pretende uma educação de qualidade tal só acontecerá se os métodos, estratégias e práticas de ensino forem públicos e a avaliação dos conhecimentos adquiridos e/ou das competências desenvolvidas bem como os seus critérios forem transparentes.

Em Portugal foram publicados nos últimos dez anos alguns artigos sobre a educação pós bolonha onde se reflecte um pouco sobre a educação doutoral em contextos específicos (doutoramentos em Ciências da Educação) (Alves, Neves, Azevedo & Gonçalves, 2010), sobre o processo de supervisão durante o doutoramento, as expectativas, as limitações e as dificuldades encontradas pelos estudantes portugueses durante o período do doutoramento, que práticas de supervisão vivenciam ou que capacidades e que competências os alunos efetivamente desenvolvem ou percebem desenvolver durante este período (Azevedo, 2012; Baptista & Huet, 2012; Baptista, 2014; Baptista, 2015). Em 2013 Ana Baptista, orientada por Isabel Huet, defendeu uma tese de Doutoramento intitulada “Qualidade do Processo de Supervisão da Investigação Doutoral: Desenho de um referencial para a sua avaliação e monitorização”, cujos objectivos são no dizer da autora “construir um referencial de qualidade do processo de supervisão da investigação doutoral, em particular na ‘corporização’ dos perfis de qualidade dos dois mais importantes intervenientes - supervisores e estudantes de doutoramento – pela identificação de competências transversais às mais variadas áreas disciplinares.” Neste trabalho é apresentado um referencial de qualidade da supervisão da investigação doutoral (Baptista, 2013: 499). Contudo há pouco conhecimento sobre o que realmente se faz na supervisão doutoral, que práticas/ estratégias são utilizadas, como se monitoriza a supervisão e como se avalia a supervisão. Que paradigma(s)<sup>49</sup> tem subjacente a supervisão doutoral em Portugal e como é que esta é operacionalizada?

---

<sup>49</sup> Paradigma- palavra do latim tardio, provém do grego *παράδειγμα*, derivado de *παράδεικνυμι* que significa “mostrar, apresentar, confronta”. Neste contexto considera-se, tal como Khun que “um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em pessoas que partilham um paradigma”, sendo importante para a comunidade científica “o estudo dos paradigmas como o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade

Na legislação da República Portuguesa as referências à orientação são escassas (artigo 23.º do decreto Lei 216/92 de 13 de Outubro de 1992) limitando-se a mencionar a obrigatoriedade do orientador entregar um “relatório escrito sobre a evolução dos trabalhos do candidato.” No que se refere ao que se espera do supervisor do projeto doutoral, o decreto-Lei n.º 216/92 de 13 de outubro refere somente que “O orientador informará, anualmente, o órgão competente da universidade, por meio de relatório escrito, sobre a evolução dos trabalhos do candidato” (capítulo III, artigo 23º).

Em Portugal não foram encontrados muitos estudos sobre supervisão doutoral como já foi referido. Destacando-se a tese de doutoramento de Baptista (2013) realizada na Universidade de Aveiro, cujo tema principal é a qualidade da supervisão doutoral.

Neste contexto, o presente trabalho de investigação visa construir conhecimento sobre a supervisão doutoral em Portugal, focando-se numa instituição do ensino superior, a Universidade Nova de Lisboa, uma vez que cada instituição tem autonomia, mas também porque a Legislação da República Portuguesa, remete para as instituições a definição de normas relativas ao “ Processo de nomeação do orientador ou dos orientadores, condições em que é admitida a coorientação e regras a observar na orientação” (alínea c), do artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto, atualmente em vigor.

---

científica na qual atuará mais tarde" (Khun, 1978). Um paradigma define um modelo de algo, sendo uma representação de um padrão, uma teoria (conhecimento) ou realização científica com métodos e valores a ser seguidos que são concebidos como modelo; pode também ser uma referência inicial como base de modelo para estudos e pesquisas.



## **Capítulo 3 | Os supervisores e a supervisão doutoral**

# 1. O papel dos supervisores durante o doutoramento

O supervisor doutoral ou orientador é alguém da academia, com grande conhecimento na área do projeto de investigação, que irá guiar e aconselhar o estudante de doutoramento através do processo de pesquisa, durante o período de doutoramento. O supervisor é por isso um educador e um líder. Usualmente o seu “*knowledge is indorsed in everyday practice*” (Orlikowski, 2002), sendo importante para a sua prática de supervisão, a experiência vivida como aluno de doutoramento e a relação que estabeleceu com o seu orientador (Wright et al., 2007). O alcance e a profundidade de conceitos e conhecimentos que o supervisor tem, vão ditar como ele supervisiona, o tipo de pesquisa que aparece no final do processo de supervisão e o trabalho de pesquisa que o aluno realizará (Lee, 2007). Durante o processo de supervisão, o supervisor deve desenvolver as suas “core skills in research supervision” e fornecer *inputs* que permitam o desenvolvimento do estudante (Ismail et al, 2014).

Em quase todos os estudos sobre práticas de supervisão, verificou-se que o supervisor desempenha um papel fulcral no decurso e sucesso do mesmo (Delamont, Atkinson & Parry, 1997; Armstrong, 2004; Lee 2008; Lee 2009), uma vez que a relação estabelecida com o estudante (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk & Wubbels, 2009; Grant & McKingley, 2011), o seu estilo e pedagogia (Yeatman, 1995; Armstrong, 2004; Lee & Green, 2009), os ambientes de aprendizagem que proporciona (Wolff, 2010; Pitcher, 2011; Jesús Armando & Arsenio, 2015), e a comunicação que estabelece com o estudante (Connell & Manathunga, 2012; Baltzersen, 2013) são cruciais para a qualidade da supervisão e para a conclusão dos estudos doutorais (Kam, 1997; Gatfield, 2005; Lee & McKenzie, 2011; Hunter et al, 2016). Como o ambiente social junto dos pares influencia a autorregulação<sup>50</sup>, é importante que o supervisor promova e desenvolva não só a autonomia e as capacidades dos estudantes, mas também competências pessoais que permitam aos estudantes solicitar ajuda junto dos pares sempre que necessitem (Zimmerman, 1989 e 2000; Núñez, Solano, González-Piesnda & Rosary, 2006).

Facilitadores e barreiras na supervisão doutoral foram analisados por Askew e colaboradores (2016), Vilkinas (2008) e Boehe (2016). Estes investigadores salientam que, os supervisores destacaram como fator importante para a qualidade da supervisão, o facto de as instituições não reconhecerem ou darem valor ao papel/função de supervisor e à própria supervisão. Alguns autores identificaram fatores importantes que podem interferir com a decisão de um académico optar por aceitar ser supervisor doutoral: fatores internos como motivação e experiência/ preparação como supervisor e fatores externos como terem fontes de financiamento e recursos, terem trabalho (emprego), poderem treinar/exercitar investigação científica (Vilkinas, 2008; Askew, Dixon, McCormic, Callaghan, Wang & Shulruf, 2016; Boehe, 2016; Duke &

---

<sup>50</sup> Auto regulação. As competências de auto-regulação tem carácter transversal e capacitam as pessoas para melhorarem o seu desempenho tanto academicamente como em outras actividades (Zimmerman, 1989). Os factores pessoais, o ambiente físico e social são muito importantes para a auto-regulação, mas é no ambiente social que ocorre a modelagem e a instrução e que são utilizados por agentes de socialização (pais e mães, professores e professoras, pares e comunidades) para transmitir competências auto-regulatórias, como a persistência, o auto-elogio e as auto-reações (Zimmerman, 2000).

Denicolo, 2017). Todas estas investigações permitiram a identificação de possíveis caminhos para melhorar os fatores internos e os externos, como por exemplo a academia valorizar mais a supervisão, as universidades permitirem que os supervisores tenham tempo para realizar as suas próprias pesquisas, atribuir um número limitado de estudantes de doutoramento a cada supervisor, fomentar as co-orientações e a realização por parte dos supervisores de cursos de preparação para a supervisão de projetos de doutoramento. Alguns investigadores destacaram que a preparação dos supervisores para exercer a função de supervisores é importante para guiar o estudante através do processo de pesquisa inerente ao doutoramento (Abdullah & Evans, 2012). De notar que na maioria dos trabalhos de investigação os autores assumem que os supervisores são competentes mas realçam a importância de haver um modelo para o desenvolvimento profissional dos mesmos (Styles & Radloff, 2001; Gartfield, 2005, Vilkinas & Cartan 2006; Maxwell & Smyth, 2011).

Num estudo sobre supervisão doutoral, Franke e Arvidsson, analisaram as perceções que os supervisores têm da supervisão e concluíram que as práticas de supervisão podem ser distinguidas pela maneira como são estruturadas, as “research practice-oriented” e as “research relation-oriented”. Nas primeiras, as práticas de supervisão desenvolvem-se em torno de práticas de pesquisa comum e na partilha de objectos de pesquisa, como abordagens de pesquisa semelhantes. Nos segundos o problema de pesquisa e os objectos de pesquisa não estão claramente relacionados com o projecto de investigação do supervisor (Franke, Arvidsson, 2011). Os supervisores que têm práticas de pesquisa orientada sentem que transportam uma tradição de pesquisa, sendo mediadores de práticas, por vezes experienciando “double roles”. Já os supervisores cujas práticas são orientadas pela relação que estabelecem com os doutorandos vêem os supervisores como parceiros de diálogo e mediadores do conhecimento e experiência, sentido-se como mentores. Estes supervisores não só promovem práticas de supervisão orientadas para a pesquisa, como as relações interpessoais. Nesse caso os supervisores consideram que, o supervisor tem responsabilidades na supervisão e analisam as implicações pedagógicas das suas práticas na supervisão.

No processo doutoral podem ser distinguidas duas fases: a fase escolar e a fase de pesquisa. Na fase de pesquisa, supervisão da pesquisa doutoral apresenta quatro dimensões: “the advisory role, the quality control role, the supporting relationship nurtured by supervisor and the guidance of the student by the supervisor (Mouton, 2001, pág. 17, citado por Beer & Mason, 2009).

Hyatt e William, em 2011, elaboraram uma lista de competências que eles consideraram fundamentais para a supervisão e que os supervisores podem adquirir, reforçar e ainda ser medidas. Estas competências definidas por Hyatt e Williams (2011) e citadas por Jones são as seguintes (Jones, 2013: 92):

“- Teaching role competencies: 1. Communication and facilitation skills; 2. Familiarity with theory and practice; 3. Use of technology; 4. Modeling and teaching ethics; 5. Knowledge of and experience with organizational trends; 6. Pedagogical understanding; 7. Modeling lifelong learning.

- Advising role competencies: 1. Knowledgeable about research methods, tools, and technologies; 2. Guide quality written work; 3. Availability to students; 4. Student Engagement (as co-researchers); 5. Coaching skills; 6. Responsible for dissertation advisement; 7. Teaching of research ethics.

- Research role competencies: 1. Able to view issues from multiple perspectives; 2. Understand the role of faculty research in teaching and learning; 3. Continuous development of scholarly skills, 4. Innovative and adaptive; 5. Contribute to the field through publications and presentations, 6. Understand and promote the role of faculty research to increase program and university prestige, 7. Use of technology for research.

- Service role competencies: 1. Team and collaboration skills; 2. Active in university and professional communities; 3. Consultancy skills; 4. Ability to work with diverse groups; 5. Use of technological skills for service; 6. Support the University mission; 7. Active in the broader community

- Collegueship role competencies: 1. Accept and value others; 2. Good interpersonal skills; 3. Encouragement of diverse thinking; 4. A mentor and servant leader, 5. Knowledge and support of the program mission and goals; 6. Use of technology for collaboration, 7. Understanding of the culture and politics of the university, college/school, and department” (Jones, 2013).

O desenvolvimento destas competências em áreas tão diversas como o ensino e aconselhamento, o trabalho entre pares/ colegiabilidade e competências de pesquisa, é fundamental para apetrechar os supervisores de uma supervisão eficaz e de qualidade.

## **2. Modelos de supervisão e de supervisor**

Existam diferentes configurações do processo de supervisão- o modelo tradicional, a supervisão em grupo, o modelo misto (Burnett, 1999; Grevholm et al., 2005; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; McCallin & Nayar, 2012), os modelos holísticos (Holdaway de 1999; McAlpin & Norton, 2006; Cumming, 2010), os modelos que enfatizam o conhecimento (pesquisa e aprendizagem) (Zhao, 2003; Maxwell & Smyth, 2010 e 2011) e os modelos que se focam nos estilos de supervisão (Gatfield, 2005; Lee, 2008 e 2012; Vilkinas, 2008; Mainhard et al, 2009) - em todos os modelos os autores concordam que a relação estabelecida entre o supervisor e o estudante modela o processo de supervisão e influência a conclusão do projeto de investigação.

### **2.1 Tipos de supervisão**

Segundo Beer, Mason, McCallin e Nayar, existem três tipos de supervisão intimamente relacionados com a pedagogia utilizada: o modelo tradicional (modelo um a um, baseado numa relação diádica entre supervisor e aluno), a supervisão do grupo (baseada num relacionamento construído entre estudantes e entre supervisor-aluno, e que têm suporte por pares e suporte individualizado simultaneamente) e um modelo misto (o supervisor usa a abordagem atrás referida, mas também as tecnologias on-line (reuniões virtuais, contato por e-mails) (De Beer & Mason, 2005; McCallin & Nayar, 2012).

No modelo tradicional, o aluno é o aprendiz e o supervisor é o mestre / especialista. Requer sessões regulares e estruturadas entre aluno e supervisor, implica trabalho próximo, orientação (mentoring) e coaching (Manathunga, 2005; Nulty, Kiley & Meyers, 2009; Parker 2009). Embora possa ajudar os alunos a tornar-se pesquisadores independente, a interação com os pares não ocorre, nem a discussão, essencial na pesquisa (Neumann, 2005; Parker 2009).

A supervisão em grupo tem implícita a instrução por pares (*peer instruction*), sendo um processo de aprendizagem activa centrado no aluno. Ela promove redes de trabalhos (*networks*), colaboração e suporte entre estudantes, aumenta o processo de socialização, embora as competências de pesquisa nem sempre sejam desenvolvidas (Parker, 2009). Portanto, o supervisor deve pensar no grupo de doutorandos como comunidades de aprendizagem e usar estratégias que ajudem a desenvolver as habilidades/competências de pesquisa, como grupos de escrita (Buttery & Ruchter, 2005; Aitchison & Lee, 2010).

O modelo misto, utiliza o meio ambiente (infra-estruturas e comunidades de pessoas envolvidas no processo de aprendizagem) como facilitador de aprendizagem e a tecnologia para promover a comunicação bem como as redes entre estudantes e entre supervisor e estudantes e outras pessoas, criando comunidades de prática (Morrison, 2003; Boud & Lee, 2005; Wisker, Robinson & Shacham, 2007; De Beer & Mason, 2009).

Seguidamente apresentam-se alguns modelos de supervisão e supervisor por ordem cronológica da sua publicação, não se pretendendo hierarquizá-los.

### 2.2 Modelos de supervisão e supervisor

Há vários modelos de supervisão doutoral. Em 1991, Lave & Wenger (1991), apresentam um modelo que tinha subjacente que a aprendizagem ocorre em comunidades de prática<sup>51</sup>. A aprendizagem ocorre através da participação em práticas sociais na comunidade. Nesta comunidade o aprendiz tem um estatuto especial sendo legitimado pelo supervisor como potencial membro, tendo acesso à prática sem ser perito. O supervisor permite o acesso aos recursos do grupo, às oportunidades de aprendizagem e de pesquisa, que são essenciais para o supervisionado. De referir que conceptualizar comunidades de pesquisa<sup>52</sup> como comunidades de prática reflete toda a sua complexidade nomeadamente no que se refere às relações sociais/afetivas entre os seus membros e que poderão influenciar o processo de supervisão, mas enfatiza também a necessidade de criar ambientes de aprendizagem produtivos.

O modelo de supervisão britânico *one-to-one* também referido por modelo do mestre e aprendiz (Yeatman, 1995; Frankland, 1999; Bartlett & Mercer, 2001; Kehm, 2006; Lee & Green, 2009) não é adequado para a população atual de doutoramento (com diferentes idade, género, formação profissional e objetivos). Este modelo baseia-se numa relação hierarquizada em que o supervisor é o detentor de poder

---

<sup>51</sup> No original *communities of practice*.

<sup>52</sup> No original *research communities*

(através do conhecimento de possui), sendo o seu conhecimento transmitido ao estudante (Bartlett & Mercer, 2001; Johnson, Lee & Green, 2000; Manathunga, 2007; Yeatman, 1995).

Um dos primeiros modelos de supervisão propostos por Delamont, Atkinson e Parry em 1997 refere que o que acontece nos grupos de investigação está relacionado com o que denominam de continuidade pedagógica. Esta é concebida como um processo de enculturação do estudante de doutoramento que aprende “the socialised skills of laboratory work” e através do qual os problemas de pesquisa são transmitidos. Para este processo contribuem ao longo do tempo, todos os membros do grupo de investigação, sendo um processo contínuo no tempo. (Delamont, Atkinson e Parry, 1997).

A relação entre estilo e qualidade na supervisão de pesquisa foi examinada por Kam (1997), que afirma que a qualidade da pesquisa pós-graduada depende do encaixe/adaptação entre supervisor e estudante e está relacionada com a capacidade do supervisor atender às necessidades dos estudantes. O autor conclui que “(...) the extent to which a student relies on her or his supervisor for guidance and motivation on work organization and problem solving, research preparation, and communication exerts a significant effect on the relationship between supervision quality and supervision style” (Kam, 1997).

Já Gurr (2001) ao reflectir sobre o processo doutoral e a supervisão concluiu que o estilo do supervisor é muito importante no processo de supervisão doutoral, referindo que “(...) the importance of a constructive alignment between supervisory style and student development, orientated around the fostering of “competent autonomy” within the student” (Gurr, 2001). Este autor propôs um modelo centrado no estudante, que tem em consideração as mudanças que ocorrem durante o doutoramento na relação entre o supervisor e estudante e o desenvolvimento de uma autonomia competente pelo estudante, ao longo desse processo, Fig. 15. Esta autonomia deverá ser uma autonomia crítica, reflexiva e metacognitiva (Gurr, 2001).

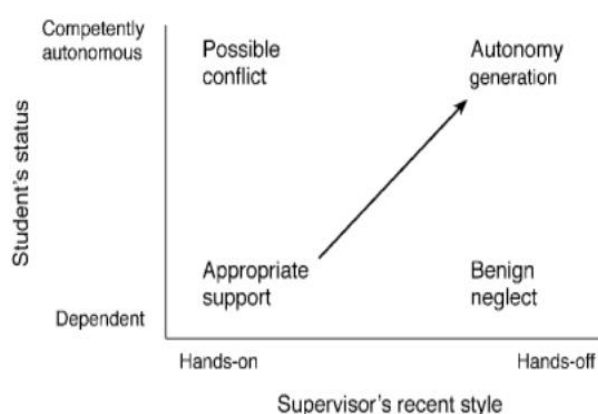


Figura 15 Representação do modelo de alinhamento proposto por Gurr (2001).

O modelo de supervisão proposto por Styles e Radloff (2001) incorpora quatro áreas importantes para uma relação interpessoal de supervisão: a motivação, as crenças, as estratégias de gestão e o afeto. Este modelo denominado *Self-regulatory synergistic model of supervision*, baseia-se no conceito de autorregulação e também nas quatro áreas previamente identificadas como essenciais para um processo de supervisão bem-

sucedida. A autorregulação para os autores é “(...) the process by which an individual exercises control over the direction, persistence and intensity of thinking, affect and behaviour for the purpose of goal attainment” (...) regulated learners are metacognitive, motivationally and behaviourally active participants in their own learning”. (Styles & Radloff, 2001: 98). Assim, durante o doutoramento ambos, estudante e supervisor, estão envolvidos nos processos de autorregulação, em diferentes graus dependendo este envolvimento da etapa do processo. Outros conceitos básicos deste modelo são a sinergia (esforço simultâneo na realização de uma tarefa) entre o supervisor e o aluno, a autorregulação durante o processo de supervisão e a liderança do processo de investigação-supervisão. A liderança é partilhada por ambos, em diferentes graus, dependendo estes da etapa do projeto. A autorregulação é revelada na dinâmica de aprendizagem ativa, a nível emocional e comportamental, sendo a metacognição outro conceito chave deste modelo, Fig. 16.



Figura 16 O modelo sinérgico de supervisão autorregulada (elaboração própria, com base em Styles & Radloff, 2001). Os autores definem metas (goals) como os motivos operacionalizadas para ambos se envolverem no processo de pesquisa e produção de uma tese. Crenças são conceptualizações, atitudes e sentimentos sobre o si mesmo, a tese e o ambiente.

Neste modelo, a metacognição está relacionada com a motivação/metapas, as crenças/conceptualizações, as estratégias e os afetos.

Dysthe (2003) a partir da Análise de entrevistas propôs três modelos de supervisão: *ensino*, *parceria* e *aprendizagem*<sup>53</sup>. O modelo denominado por *teaching* é baseado na relação tradicional entre estudante e professor, a relação de poder é assimétrica, onde o supervisor corrige e controla o trabalho desenvolvido pelo estudante. No modelo de *apprenticeship* o estudante observa o supervisor e imita/copia as suas acções, assim o estudante aprende a pesquisar por imitação do supervisor. O doutorando poderá adoptar uma posição passiva sendo o feedback recebido de forma acritica aceitando todas as propostas do supervisor acriticamente. No modelo de supervisão como *partnership*, a relação de poder é mais simétrica sendo o diálogo fundamental. Este modelo é semelhante ao proposto por Wang e Li (2011), supervisão por pares<sup>54</sup>. O feedback é dado no modelo de *mentoring* havendo troca de ideias entre ambos.

<sup>53</sup> No original “Teaching, partnership e apprenticeship.”

<sup>54</sup> No original “peer-to-peer”.

Brew (2001) e Lee (2007) propuseram que, os modelos de supervisão, utilizados por supervisores académicos estão ligados com a sua representação de pesquisa. Num estudo fenomenográfico, Brew analisou a conceção que os supervisores tem do que “é pesquisa” e encontrou quatro conceções principais: Conceção dominó, conceção por camada, conceção de comércio, e conceção de jornada, Tabela 5.

Tabela 5 Dimensões das conceções de pesquisa. (Retirado de Brew, 2001).

	Structural dimension (What is perceived and how the elements of what is perceived are related to each other)	Referential dimension (the meaning given to what is perceived)
Domino conception	What is in the foreground are sets (lists) of atomistic things: techniques, problems, etc. These separate elements are viewed as linking together in a linear fashion.	Research is interpreted as a process of synthesising separate elements so that things fall into place or questions open up.
Layer conception	What is in the foreground is data containing ideas together with (linked to) hidden meanings.	Research is interpreted as a process of discovering, uncovering or creating underlying meanings.
Trading conception	What is in the foreground are products, end points, publications, grants and social networks. These are linked together in relationships of recognition and reward.	Research is interpreted as a kind of marketplace where the exchange of products takes place.
Journey conception	What is in the foreground are the personal existential issues and dilemmas. They are linked through an awareness of the career of the researcher and viewed as having been explored for a long time.	Research is interpreted as a personal journey of discovery, possibly leading to transformation.

O supervisor com “*dominó Conception*” está focado na resolução de problemas e em responder a questões através de um processo que envolve a combinação de elementos separados. Se a conceção do supervisor é a “*trading variation*” está focado no produto e está sempre presente na sua pesquisa o reconhecimento e/ou recompensa da pesquisa em que colabora. Na “*layer conception*” a atenção é focada na Análise de dados pretendendo-se com a pesquisa perceber o que está por de trás destes. Já a conceção como “*journey*” está orientada para dentro do processo de investigação, estando focada em interesses pessoais e “*issues of the researcher*”. Brew verificou que as conceções de pesquisa não estavam relacionadas com as áreas disciplinares mas eram transversais a todas.

Brew (2001 e 2002) também analisou a conceção *Bolsa de estudos*<sup>55</sup> uma vez que esta também influencia as práticas de supervisão, tendo encontrado cinco dimensões, Tabela 6.

Uma conclusão retirada deste estudo, e que é importante realçar, foi que pesquisadores que levavam a cabo tipos de pesquisa semelhantes (pesquisa em laboratórios, pesquisa baseada em trabalho colaborativo, investigações individualizadas) não partilhavam necessariamente as mesmas conceções de pesquisa. Tal como a autora refere em 2002 “This has considerable implications for supervision. It means that the

<sup>55</sup> No original “*scholarship*”.



supervisor cannot assume that the student has the same idea as themselves about what they are doing when they are carrying out research”.

Tabela 6 Dimensões das concepções de Bolsa de estudo (Scholarship).

	Structural dimension (what is perceived and how the elements of what is perceived are related to each other)	Referential dimension (the meaning given to what is perceived)
Quality conception	What is in the foreground are activities describing careful work: accurate footnoting, critical thinking, logicity, etc. They are linked through the concepts of rigour and meticulousness.	Scholarship is interpreted as the way academics demonstrate professionalism.
Preparation conception	What is in the foreground is the background literature and the activities of reading and learning. They are linked through the idea of providing a context for the research.	Scholarship is interpreted as the preparation for research.
Creating conception	What is in the foreground are the background literature plus the addition of new ideas and discoveries. They are linked through the idea that the new knowledge has to be fitted into the existing knowledge.	Scholarship is interpreted as the process of adding new knowledge to the existing literature.
Integrating conception	What is in the foreground are the background literature, the new ideas and discoveries and the processes of dissemination, including publication and teaching. Scholarship is viewed as the integration of these.	Scholarship is interpreted as the process of making a contribution to society through the integration and dissemination of ideas and knowledge.
Research conception	What is in the foreground are confusions, including ideas from university policies and conceptions of research. There is an effort to try to make sense of confused ideas.	The concept of scholarship does not make any sense on its own. It is equated with research and interpreted as not being a useful concept in itself.

Com base neste estudo, Lee (2007) propôs ligações entre estas concepções de pesquisa e os modelos de supervisão, que encontrou na sua pesquisa, Tabela 7.

Tabela 7 Possíveis ligações entre a concepção/representação da investigação (Brew, 2001; Pearson & Brew, 2002) e os modelos de supervisão. (Adaptado de Lee, 2007).

Concepção como	Dimensão referencial A pesquisa é interpretada como:	Dimensão estrutural O que é o primeiro plano:	Ligações possíveis a modelos de supervisão
Domínio	Um processo de sintetizar elementos separados para que os problemas sejam resolvidos, perguntas respondidas ou em aberto.	Conjuntos (listas) de coisas atomísticas: técnicas, problemas etc. Estes elementos separados são vistos como ligados linearmente	Funcional
Camada	Um processo de descoberta, descobrindo ou criando significados subjacentes	Dados contendo ideias juntamente com (ligado ao) significados ocultos.	Pensamento crítico
Comércio	Um tipo mercado social, onde a troca de produtos tem lugar.	Produtos, fins, publicações, prémios e redes sociais. Estes estão ligados entre si numa relação de reconhecimento pessoal e recompensa.	Enculturação
Jornada	A jornada pessoal de descoberta, possivelmente levando a transformação.	Questões pessoais existenciais e dilemas. Eles estão ligados através de uma tomada de consciência da carreira do pesquisador e visto como tendo sido explorada por um longo tempo.	Mentor

Mas, a proposta de Brew excluía alguns conhecidos modelos de supervisão, como o da emancipação (Lee, 2007). Lee identifica então cinco conceitos de supervisão de pesquisa, com base nas práticas, atitudes e abordagem do supervisor em relação ao estudante de doutoramento: o estilo funcional, a enculturação, o pensamento crítico, a emancipação e desenvolvimento de uma relação de qualidade. Com base na revisão da literatura, Lee (2007, 2008) apresentou os cinco modelos de supervisão apreendidos pela observação de supervisores, que se apresentam seguidamente (Tabela 8).

*Tabela 8 Modelos propostos de supervisão. Retirado de Lee, 2007.*

<b>Concept of research supervision held by supervisor</b>	<b>Most prominent activity</b> Supervisor's activity	<b>Knowledge and skills needed</b> (supervisor's knowledge and skills)	<b>Possible student reaction</b>
<b>Functional</b>	Rational movement through tasks	Directing, Project management	Organised Obedience
<b>Enculturation</b>	Gatekeeping	Diagnosis of deficiencies to be remedied. Nurturing	Apprenticeship, Role modelling
<b>Critical thinking</b>	Evaluation Challenge	Argument (gently Socratic or constructive controversy)	Constant inquiry/fight or flight
<b>Emancipation</b> Feminism	Mentoring Supporting student in constructing knowledge	Facilitation Analysis and reflection	Personal growth Reframing knowledge.
<b>Relationship development</b> Qualities	Supervising according to experience, developing a relationship	Emotional intelligence. A range of experiences to draw upon	Emotional intelligence Personal awareness

No entanto, estes modelos ou estilos de supervisão têm vantagens e desvantagens, como Lee descreveu em 2008, Tabela 9.

*Tabela 9 Vantagens e desvantagens de diferentes abordagens conceptuais da supervisão doutoral. Adaptado de Lee (2008).*

<b>Conceção de supervisão de pesquisa apresentada pelo supervisor</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<b>Funcional</b>	Clareza e coerência O progresso pode ser monitorizado	Rigidez quando confrontado com a criação de conhecimento original
<b>Enculturação</b>	Incentiva padrões, a participação, a identidade, a formação de comunidades	Baixa tolerância para a diferença interna, sexista, regulação étnica.
<b>Pensamento crítico</b>	Investigação racional, falácia exposta.	Negação de criatividade pode menosprezar ou despersonalizar o estudante
<b>Emancipação</b>	Crescimento pessoal, capacidade de lidar com a mudança	Mentorização tóxica Onde o tutor abusa do poder
<b>Desenvolvimento relacional</b>	Parcerias de trabalho ao longo da vida. Aumentar a autoestima	Potencial de assédio, o abandono ou rejeição

Um supervisor com uma abordagem funcional enfatiza uma prática mais diretiva e gerencial. Os alunos seguem os planos definidos para o projeto de pesquisa de doutoramento, bem como as regras e requisitos do departamento, institucionais e legais. Um supervisor com uma abordagem baseada em enculturação promove o processo de socialização do aluno, uma vez que o aluno é visto como um futuro membro de uma área disciplinar, compartilhando seus valores, cultura e identidade. O supervisor tem o papel de "*gatekeeper*" e aluno de aprendiz. Existe um compromisso mútuo neste ambiente de socialização. Se o supervisor aborda a supervisão como pensamento crítico, ele ou ela incentiva o aluno a questionar e

analisar seu trabalho, posicionando-se ele/ela mesmo de acordo com várias perspectivas e conceitos, para definir e avaliar adequadamente o argumento, resolver problemas e refletir sobre vários aspetos. A relação estabelecida com o aluno é de natureza dialógica e dialética e promove a autonomia dos alunos. Na abordagem da supervisão de doutoramento como emancipação, o supervisor dà orientação e apoio ao aluno, mas também o leva a questionar / refletir e desenvolver progressivamente. Se a supervisão do doutoramento é realizada com base num relacionamento sem conflito, que é estabelecido com base na confiança, no senso comum, mesmo na amizade, o supervisor apresenta uma abordagem de supervisão correspondente a um desenvolvimento de relacionamento; o supervisor apresenta inteligência emocional e pode gerenciar conflitos durante o processo de doutoramento (Lee, 2008).

Mas, a supervisão também depende da natureza da relação académica que se estabelece entre estudante e supervisor e de estilo de supervisão (Hockey, 1996; Gatfield, 2005).

Em 2005, Gatfield propôs um modelo diferente tanto para a relação de supervisão como para estilos de supervisor. Com base na literatura, ele apresentou um modelo teórico para analisar os elementos relacionados com o processo de doutoramento e estilos de supervisão e refletiu sobre a dinâmica e as mudanças de processo. Ele depreendeu que fatores exógenos, estruturais e de apoio estavam relacionados com a conclusão de doutoramento. Usando isso, e após analisar os estilos de supervisão presentes na literatura, ele propôs um modelo conceptual com quatro estilos de supervisão operacional, cujas características se apresentam em baixo, Tabela 10.

*Tabela 10* Estilos de supervisão e suas características (Elaboração própria).

<b>Estilo de supervisão</b>	<b>Características dos estilos de supervisão</b>
<b>Laissez-faire</b>	Pouco estruturado e suporte reduzido; Candidato tem níveis limitados de motivação e gestão de competências; Supervisor é não-diretivo e não comprometido com altos níveis de interação pessoal; Supervisor pode parecer indiferente e não envolvido.
<b>Pastoral</b>	Pouco estruturado e suporte elevado; Candidato tem capacidades de gestão pessoal reduzidas, mas tira proveito de todas as oportunidades de apoio que são oferecidas; Supervisor fornece cuidados pessoais consideráveis e apoio, mas não necessariamente numa tarefa orientada por capacidade diretiva.
<b>Diretivo</b>	Muito estruturado e apoio reduzido; Candidato altamente motivado que vê a necessidade de tirar vantagem de se envolver em atividades altamente estruturadas, tais como a fixação de objetivos, completar e enviar o trabalho no tempo por iniciativa própria sem tirar proveito do apoio institucional; Supervisor tem uma relação interativa estreita e regular com o candidato, mas evita questões não relacionadas com tarefas.
<b>Contractual</b>	Muito estruturada e muito apoiada; Candidato altamente motivados e capazes de tomar a direção e agir por iniciativa própria; Supervisor capaz de orientar, com boas capacidades de gestão e de relações interpessoais; Mais exigente em termos de tempo de supervisor.

Estes modelos de supervisão doutoral foram testados, utilizando os dados da literatura e, a fiabilidade e a confiabilidade bem como a aplicabilidade foram analisadas. Finalmente, depois de analisados os dados,

Gatfield concluiu que, por vezes, os estilos de supervisão mudam durante o doutoramento e propôs a grelha de gestão de supervisão, onde se enfatizam as ligações / alterações durante esse tempo, Fig. 17.

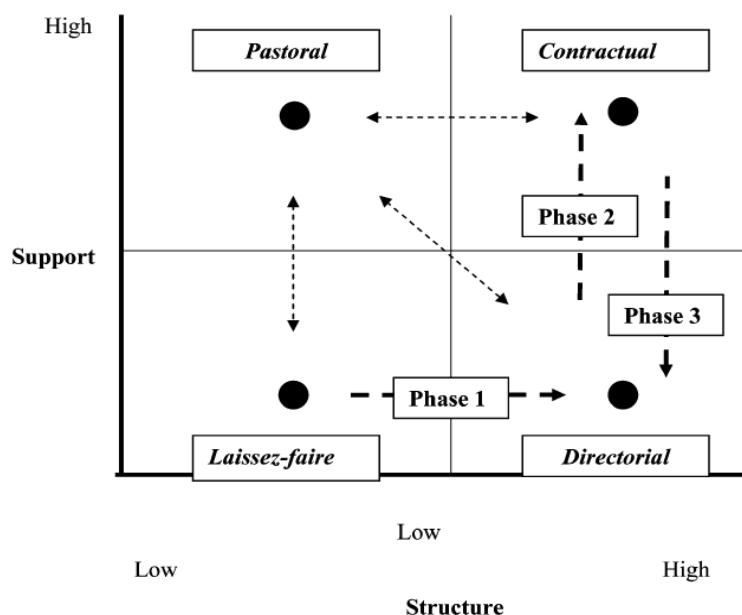


Figura 17 Grelha de gestão de supervisão e alterações durante o tempo de doutoramento. Retirado de Gatfield (2005).

Nos fatores estruturais Gatfield (2005) coloca o processo organizacional, o desenvolvimento de competências e a “prestação de contas”. Nos fatores de suporte o autor inclui o acompanhamento, os recursos, o financiamento e aspetos técnicos. Gatfield (2005) propôs um modelo conceptual com quatro estilos de supervisão, Laissez-faire, Pastoral, Diretor e Contractual diferenciados por características relacionadas com os dois fatores acima referidos (o fator estrutural e o fator suporte). Neste contexto, o estilo de supervisão que é operacionalizado, depende não só do contexto e das situações de investigação, mas também das atitudes e respostas do estudante e do supervisor e podem ser diferentes ao longo do tempo, entre o mesmo supervisor e cada um dos vários estudantes supervisionados por ele. No estilo de Laissez-faire de supervisão, o estudante tem capacidades de gestão e motivação limitadas e o supervisor não está comprometido ou está envolvido na relação de supervisão e na interação do aluno. No estilo pastoral o aluno apresenta um baixo nível de capacidades de gestão, mas aproveita os recursos disponíveis; O supervisor investe no relacionamento com o aluno dando suporte, mas pode não haver metas a serem alcançadas. No estilo diretivo, o aluno apresenta grande motivação e capacidade de iniciativa e precisa definir metas, para completar o trabalho dentro dos prazos prescritos; o supervisor tem uma relação estreita e regular com o aluno, mas evita uma abordagem que não envolve trabalho/tarefas, ou seja tem uma abordagem estritamente profissional. No estilo contratual: o aluno sente-se motivado com a capacidade de tomada de decisão, tomando iniciativa; o supervisor tem capacidade de tomada de decisão, boas capacidades de gestão e planeamento, além de habilidades relacionais / interpessoais.

Em diferentes estudos, realizados por diferentes autores, a relação interpessoal que se estabelece entre aluno e orientador têm nomes diferentes, mas é sempre descrita com base em duas dimensões: a medida (extensão) em que o supervisor está emocionalmente envolvido no projeto a ser desenvolvido ou com o aluno; em que medida e como o supervisor orienta o aluno em atividades relacionadas ao processo de doutoramento (Kleijn, 2012). As relações de trabalho interpessoais entre estudantes e supervisores dependem de vários aspetos internos e externos como a confiança, o acolhimento e a colaboração honesta (Blumberg, 1978).

Vilkinas e Cartan apresentaram um modelo de gestão intitulado " Integrated competing values framework " (Vilkinas & Cartan 2006). O modelo revisto por Vilkinas, em 2008, enfatizava o papel que o supervisor tem na conclusão com sucesso do doutoramento, Fig. 18.

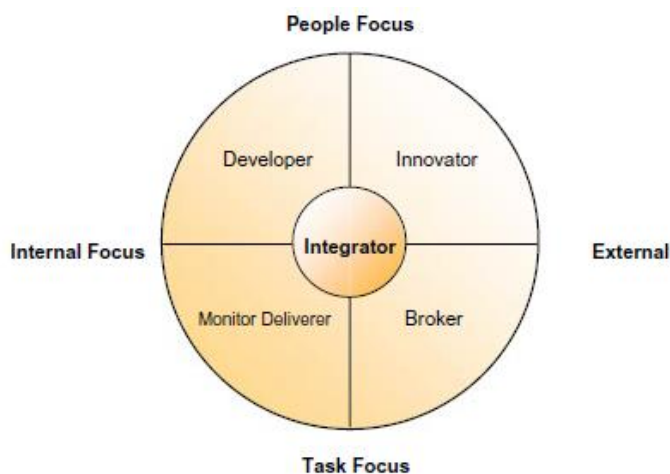


Figura 18 Integrated competing values framework. Retirado de Vilkinas (2008).

Para esta autora o supervisor é um gestor, que desenvolve e propõe atividades, tal como um gestor de uma empresa, que levam o estudante, tal como um funcionário, a desempenhar a sua função e a atingir os objetivos da instituição a que pertencem (Universidade), que no caso de um doutoramento será concluir o projeto de investigação, escrever e defender a tese de doutoramento. Na tabela seguinte apresentam-se comparativamente as funções correspondentes ao modelo de gestão e as funções do supervisor, aplicadas ao controlo da pesquisa doutoral, Tabela 11.

O supervisor no papel de observador crítico deve decidir qual papel operacional que deverá usar, dependendo do ambiente envolvente. O aprendiz reflexivo aprenderá com a experiência de vida. Como Vilkinas (2008) destaca “This introspection and self-awareness provide supervisors with opportunities to learn from their previous experiences and to inform future behaviours.” Vilkinas (2008: 307).

Usando esse modelo, Vilkinas (2008), analisou as práticas de supervisão e verificou que a maioria dos supervisores de doutoramento eram focados na tarefa (task-focused) embora apoiassem os seus estudantes. Outra conclusão relacionou-se com a utilidade do modelo ICVF que mostrou ser robusto e útil para identificar como os supervisores operacionalizam o processo de supervisão, além disso, permitiu explicar a

relação entre os supervisores e as atividades que os estudantes realizaram. No entanto, este modelo de gestão não enfatizava o projeto de pesquisa.

*Tabela 11* Descrição das regras do modelo “Integrated competing values framework (ICVF)” aplicadas à supervisão do trabalho de pesquisa doutoral. Retirado de Vilkinas (2008).

ICVF role	<u>Managerial</u>	<u>Activities</u>
	(Activities that a manager working in government or industry would display when delivering a particular role).	<u>Research supervision</u> (Activities an academic supervisor would display when delivering the same role).
<b>Developer</b>	Building teams Using participative decision-making Managing conflict Understanding others Communicating effectively	Building research teams Involving students in decision-making about their thesis Managing conflict between students or with other faculty Understanding student’s research capability Communicating effectively to faculty/students and co-supervisors
	Developing employees	Developing students and co-supervisors
<b>Deliverer</b>	Managing projects (designing and organising work) Managing across functions	Managing students’ projects (designing and organising the work that needs to be undertaken by the student) Managing across the various administrative units in university
	Developing and communicating a vision	Developing and communicating to the student, co-supervisors what the outcomes will be
	Setting goals and objectives Working productively Fostering a productive work environment	Setting goals and objectives for the students, co-supervisors Working productively, e.g., through publishing Fostering a productive academic environment for the student
	Managing time and stress	Managing the time and stress of the student, co-supervisors.
<b>Monitor</b>	Monitoring individual performance Managing collective performance and processes Analysing information with critical thinking	Monitoring students’ performance with regular reviews Managing collective performance of all the students, co-supervisors Analysing the performance information critically
<b>Broker</b>	Building and maintaining networks Obtaining and providing resources Negotiating agreements and commitment	Building and maintaining networks with examiners and decision-makers Obtaining resources, e.g., funding Negotiating agreements with industry partners, students, and co-supervisors
	Presenting ideas	Presenting ideas to industry partners, faculty, doctoral panels
<b>Integrator</b>	Critically observing and interpreting the changing environment Possessing refined self-diagnostic skills	Critically observing and interpreting the changing academic environment, signals from students and other faculty Being able to assess critically own strengths and limitations as a supervisor
	Learning from previous experiences Adopting the most appropriate response	Learning from previous supervisor experiences Adopting the most appropriate response to each situation in supervision process
<b>Innovator</b>	Thinking creatively	Thinking creatively about supervision practices and research projects
	Managing change	Managing change as result of different funding practices

O conceito de sinergia é usado por Trafford e Leshem (2009) para descrever o que implica doutoralidade<sup>56</sup> (doctorateness). Este conceito combina o fazer/realizar e o alcançar/conseguir um

<sup>56</sup> doctorateness – can be defined as the ability to engage with the literature in the discipline and use its theoretical foundations to create new knowledge; the ability to abide by principles of research ethics; and to theorize about research findings in a meaningful and creative way. (Retrieved from [https://www.uwo.ca/tsc/resources/publications/newsletter/selected\\_articles/mastering-doctorateness.html](https://www.uwo.ca/tsc/resources/publications/newsletter/selected_articles/mastering-doctorateness.html)). Denicolo e Park (2013) consideram *doctorateness* como uma qualidade necessária para que os doutorandos concluam o doutoramento, mas a obtenção o doutoramento não implica demonstrar “*doctorateness*”. Yazdani e Shokooh (2017) após analisarem vários artigos e literatura sobre o tema “doctoreness” encontraram cinco atributos para definir *doctorateness* “independent

doutoramento e envolve tanto o processo de pesquisa como as técnicas de pesquisa utilizadas. Nas palavras desses autores “Doctorateness results from specific critical research features being present in a doctoral thesis. These features form a mutually interdependent network system of parts that have practical relationships within the thesis.” (Trafford & Leshem, 2009: 306). Segundo estes autores, os processos e as técnicas de pesquisa utilizadas durante o doutoramento formam um sistema de peças mutuamente interdependentes que têm relações práticas no âmbito da escrita da tese. A visão pluralista de doutoralidade na prática é descrita na Fig. 19.

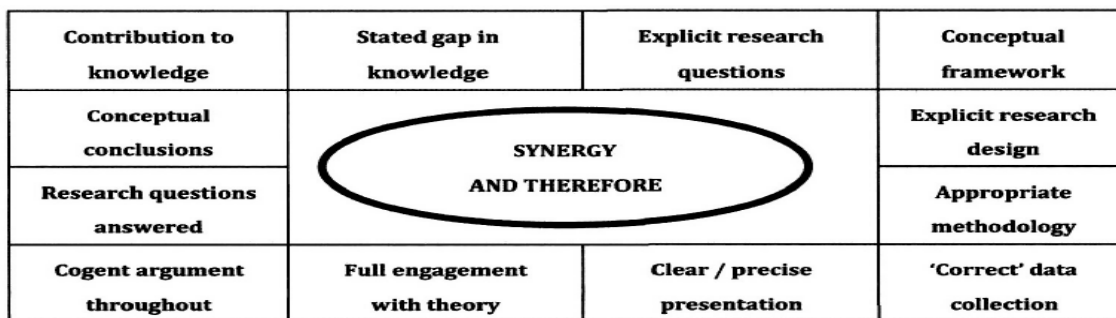


Figura 19 Componentes da doutoralidade. Ilustração retirada de Trafford & Leshem (2009).

Os componentes da doutoralidade apresentados na Fig. 19, são muitas vezes utilizados na análise da tese pelo júri da prova oral de defesa da tese. Este olhar para o doutoramento baseia-se na suposição de que, “Until candidates recognise the theoretical and practical significance of doctorateness their ability to produce the high-quality research and coherent thesis that examiners expect read will be limited.” (Trafford & Leshem, 2009: 307). Dessa forma, os estudantes que não consigam alcançar a sinergia entre as diferentes componentes da doutoralidade terão problemas para conseguir realizar o doutoramento e menos sucesso na defesa da tese. Para ajudar os estudantes na jornada do doutoramento estes autores propõem como a melhor alternativa para ultrapassar este problema, uma intensa colaboração entre os estudantes de doutoramento e o seu supervisor, reforçando a importância de sua interação e sinergia entre ambos. Estes autores vêem a supervisão como um relacionamento criativo e sinérgico de atividades interligadas.

Na literatura vários autores reportam a tensão durante o processo de supervisão devido ao duplo papel de supervisor: ser simultaneamente responsável pela avaliação e por orientar. Outros problemas detetados são o desalinhamento entre o estilo supervisão e a maneira de ser do estudante e ainda a falta de informação sobre a forma como a supervisão deve ser realizada. Para perceber de que modo as relações interpessoais influenciam as práticas doutorais, Mainhard e colaboradores (2009) construíram, desenvolveram e validaram um instrumento que permite analisar as relações que se estabelecem entre supervisor e aluno, o “*Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction (QSDI)*” (Mainhard et al., 2009). O

---

scholar, developmental and transformative apprenticeship process, original conceptual contribution/scholarship, highest academic degree, and stewardship of the discipline.” Concluindo estes autores que *doctorateness* pode ser definida como: “A personal quality, that following a developmental and transformative apprenticeship process, results in the formation of an independent scholar with a certain identity and level of competence and creation of an original contribution, which extend knowledge through scholarship and receipt of the highest academic degree and culminates stewardship of the discipline.” (Yazdani e Shokooh, 2017: 46).

objetivo deste instrumento é recolher informações sobre as percepções dos estudantes de doutoramento do estilo interpessoal do seu supervisor e ajudar a entender o processo de supervisão e o relacionamento interpessoal que se estabelece, usando uma perspectiva interpessoal. A base teórica da perspectiva interpessoal é apoiada por dois domínios, o sistema de comunicação e os aspetos relacionais ligados ao comportamento do supervisor. O último domínio é baseado na suposição de que qualquer comportamento está relacionado com os aspetos e conteúdos relacionais e tem subjacente uma mensagem de relacionamento. Deste ponto de vista, a interação pode ser considerada como troca de conteúdos que transportam uma mensagem relacional. Mainhard e colaboradores (2009) sublinham que “The patterns in the relationship messages that are communicated by the behaviour of the people involved in a social system can be regarded as their interpersonal style in a relationship.” (Mainhard et al., 2009: 373).

O desenvolvimento de um relacionamento depende de como ambas as partes comunicam. O modelo de supervisão de comportamento interpessoal (Interpersonal behaviour supervision model) é baseado num modelo desenvolvido por Wubbels e colaboradores (2006) e têm duas dimensões independentes que interagem uma com a outra: a influência e a proximidade, Fig. 20.

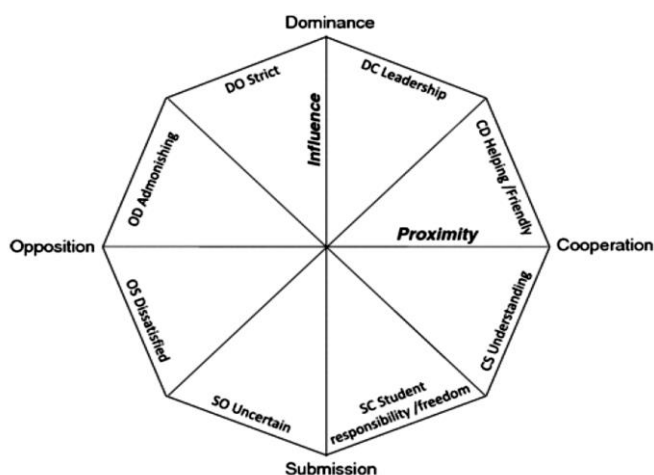


Figura 20 Modelo de supervisão de comportamento interpessoal. (Retirado de Mainhard et al, 2009).

As duas dimensões deste modelo definem dois eixos e estão relacionadas com oito tipos de comportamento: *leadership* (liderança), *helpful/friendly* (atencioso/amigável), *understanding* (compreensivo), *students responsibility /freedom* (estudante responsável/liberdade), *uncertain* (incerteza), *dissatisfied* (insatisfeito), *admonishing* (advertente) e *strict* (rigoroso). Este mapa de dimensões dá uma medida do comportamento, isto é, quanto mais perto um comportamento se encontrar do centro do modelo menor a intensidade desse comportamento, no dizer dos autores, “(...) this means that the closer a behaviour is to the centre of the model the lower the intensity of the behaviour is.” (Mainhard et al, 2009: 374).

Esta Análise da relação supervisor-estudante durante o doutoramento é similar ao proposto por Gatfield (2005) que usou também duas dimensões para descrever os estilos de supervisão: estrutura e suporte; idêntica à utilizada por Lindén (1999), que menciona dois aspetos das relações: liberdade e controlo, ou por



Murphy e colaboradores (2007) que estudaram as crenças sobre graus de supervisão, em supervisores e doutorandos, e descreveram duas dimensões: controlo e crenças orientadoras (guiding beliefs).

Em 2014, Gonsalvez e Calvert, apresentaram uma simplificação do modelo de supervisão baseados no desenvolvimento de competências<sup>57</sup>, inicialmente proposto por Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Madson & Crossman (2009). Os modelos de supervisão de competência são modelos de desenvolvimento que pressupõem que quem os pratica segue uma trajetória de desenvolvimento para a obtenção de competências. O modelo inicial apresentava-se muito pouco operacional (baixa aplicabilidade) por ser muito complexo. Nestes modelos, uma competência não é postulada como o padrão ideal, mas é um marco importante no desenvolvimento pessoal não sendo o objectivo final. A competência é definida como o padrão mínimo aceitável para uma actividade. O modelo assume que alguns dos profissionais, mas não necessariamente todos, alcançariam a categoria de proficiente / especialista. A maioria dos modelos baseados em competências assume cinco ou seis fases: não qualificado, iniciante, iniciante avançado, competente, proficiente, especialista / mestre (Blackburn, James, Milne, Baker, Standart, Garland & Reichelt, 2001). Neste contexto é ainda possível identificar seis domínios de competências fundamentais: a prática reflexiva (autoavaliação); conhecimento científico e métodos; os relacionamentos e padrões éticos e legais; a diversidade individual; os sistemas interdisciplinares (Fig. 21-A). As competências funcionais em que se baseiam são: gestão/administração, ensino/supervisão, pesquisa/avaliação, auscultação/consulta, intervenção, avaliação/diagnóstico e conceptualização. Estas vão ser desenvolvidas em diferentes níveis desde a educação doutoral, até ao limite do desenvolvimento contínuo de competências. Supõe-se que os domínios fundamentais e funcionais interagem de forma ortogonal, assim, as competências de cada um dos seis domínios fundamentais podem influenciar a competência funcional da avaliação.

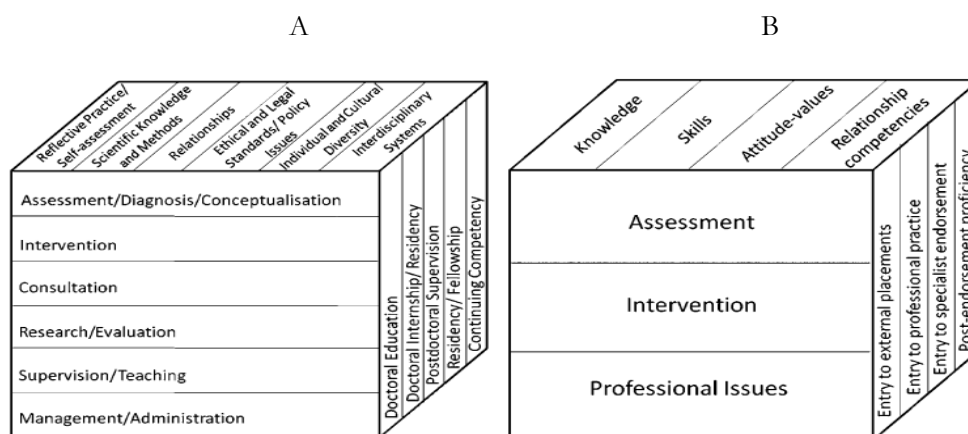


Figura 21 Cubos de competências. O cubo (A) refere-se a conceitos fundacionais (Topo) e funcionais (Face) e a domínios de desenvolvimento (face lateral) durante a supervisão doutoral. O Cubo B descreve o tipo de Competências (Topo), domínios (face do Cubo) e às etapas de desenvolvimento (face lateral) profissional. (Imagem retirada de Gonsalvez & Calvert, 2014).

<sup>57</sup> Os modelos de supervisão, baseados nas competências “explicitly identifies the skills, knowledge and values that form a professional competency and develops learning strategies and evaluation procedures to meet criterion referenced competence standards in keeping with evidence based practice (...)” (Falender & Shafranske, 2007: 233). Estes modelos de desenvolvimento pressupõem que quem os pratica segue uma trajetória de desenvolvimento para a obtenção de competências.

Neste modelo definiu-se como domínios de competência fundamentais o conhecimento, as habilidades, as atitudes e competências interrelacionais. Esses domínios fundamentais apoiam a aquisição de competências funcionais (avaliação, intervenção e conhecimentos profissionais) e o desenvolvimento de competências em diferentes níveis (Fig. 21-B). Como o tipo de competência (conhecimento, habilidades (skills), relacionamento e atitude-valor) é fundamental para a determinação de atividades de supervisão, métodos e a natureza da avaliação sumativa e formativa, o tipo de competência é representado como uma dimensão independente. O quadro é particularmente útil para o *design* de planos de desenvolvimento baseados em competências para supervisão (Gonsalvez, 2014). As metacompetências<sup>58</sup>, ou seja a capacidade de avaliar o que se conhece e não sabe, promovem e sustentam o desenvolvimento de outras competências mais periféricas. Para um doutorando a prática reflexiva e as capacidades de resolução de problemas são metacompetências. O desenvolvimento profissional contínuo envolve a integração de novos conhecimentos com as competências existentes e depende muito da auto-avaliação e auto-motivação. Este modelo espelha a complexidade do processo de supervisão doutoral.

### 3. Práticas de supervisão

Atualmente a grande parte das instituições de ensino superior, nomeadamente as que fazem parte da associação das universidades Europeias (European University Association) têm nos seus estatutos um referencial de boas práticas, que poderá estar na forma de manual, ou de recomendações. Também para a supervisão doutoral existem referenciais de boas práticas, normalmente publicados nas páginas das instituições de ensino superior e que permitem perceber, de uma forma geral, questões relacionadas com a supervisão, com questões administrativas/burocráticas relativas ao processo doutoral, bem com os direitos e os deveres de cada uma das partes envolvidas num processo de supervisão doutoral.

Alguns autores sugerem práticas de supervisão para uma supervisão efetiva e eficaz, a fim de promover melhor supervisão de pós-graduação (James e Baldwin, 1999). Esses autores dividem as práticas de supervisão em três momentos: Fundações, momento e fase final.<sup>59</sup> O primeiro momento, *Fundações*, inclui garantir que o “encaixe/ajuste”<sup>60</sup> entre supervisor e aluno seja o certo para desenvolver o projeto; o supervisor deve conhecer o perfil do aluno (pessoalmente e tecnicamente) e suas necessidades; e que expectativas razoáveis sejam acordadas/ estabelecidas; que o supervisor trabalhe com o aluno no desenvolvimento do projeto de pesquisa. Após o estabelecimento da parceria, na fase *momento* o supervisor deve encorajar os alunos a escrever, deve fornecer feedback de alta qualidade e fazer com que os alunos participem da vida do departamento; os supervisores devem ser inspiradores e motivadores e ajudem os estudantes a atravessar crises. Na última fase, o supervisor deve demonstrar um interesse ativo na futura

---

<sup>58</sup> Metacompetence may be defined narrowly as the ability to assess what one knows and does not know, or more broadly as pivotal capabilities that promote and underpin the development of other more peripheral (from a structural view) competencies (Gonsalvez & Calvert, 2014: 204).

<sup>59</sup> No original *Foundations, Momentum and Final stages*.

<sup>60</sup> No original *fit*.

carreira do aluno, monitorar a pesquisa final, a produção da tese e a sua apresentação (James e Baldwin, 1999).

Seguidamente serão apresentadas algumas práticas em instituições de ensino superior, sem pretender apresentá-las como as melhores, mas sim como exemplo do que as instituições propõe para a educação doutoral.

Em 2014 a League of European Research Universities<sup>61</sup> publicou o documento intitulado “Good Practice Elements in Doctoral Training.” onde refere uma grande variedade de boas práticas na educação doutoral seguidas pelas instituições deste consorcio, apresentando essas práticas em 4 categorias diferentes: desenvolvimento profissional de investigadores<sup>62</sup>, doutorandos<sup>63</sup>, carreiras<sup>64</sup> e finalmente a nível institucional<sup>65</sup>. Em 2016, este grupo de universidades publicou um *Advice paper* (n.º 19) intitulado “Maintaining a quality culture in doctoral education at research-intensive universities”, onde refere boas práticas na educação doutoral. Nesse documento surgem exemplos concretos de boas práticas que promovem a qualidade da educação doutoral, nas instituições que constituem a LERU, a três níveis: “A first level addresses Quality assurance (QA) of structural and administrative aspects of doctoral education as implemented within a programme, department, institute or faculty.(...) The second level involves the quality of each doctoral research training programme, which may be either an individual or a structured programme within a cohort.(...) A third level of QA involves assessing and enhancing the quality of the output.”.

Outras instituições de ensino superior propõem a melhoria das práticas na educação doutoral, como a Max Plank Society (2012), salientando que um projeto de doutoramento está intimamente relacionado com a qualidade da supervisão e que os alunos devem escolher não apenas os temas, mas também o supervisor. Na seleção do supervisor os doutorandos devem ter oportunidade de contactar com potenciais supervisores. Existem recomendações relacionadas com *supervision referee* e com *well –balance student-to-supervisor ratio*, a existência de um comitê consultivo de tese, reuniões regulares entre estudantes e supervisores, *framework conditions for a PhD project* e treino de supervisores. O pilar de apoio aos alunos deve basear-se no desenvolvimento pessoal, desenvolvimento académico, desenvolvimento da carreira e haver um representante dos doutorandos no instituto (Max Plank Society, 2012).

---

<sup>61</sup> Em 2016 a LERU é constituída pelas seguintes universidades: University of Amsterdam - Universitat de Barcelona - University of Cambridge - University of Edinburgh - University of Freiburg - Université de Genève - Universität Heidelberg - University of Helsinki - Universiteit Leiden - KU Leuven - Imperial College London - University College London - Lund University - University of Milan - Ludwig-Maximilians-Universität München - University of Oxford - Pierre & Marie Curie University - Université Paris-Sud - University of Strasbourg - Utrecht University - University of Zurich.

<sup>62</sup> - Much professional development for researchers is now done through formal workshop-style professional development sessions to develop skills which can then be put to use in research and will be valuable in future careers. Examples of good practice at LERU universities under this first category are given under the heading of ‘formal research training’. (Leru, 2014)

<sup>63</sup> - A doctoral candidate’s ability to drive initiatives is part of the process of becoming an independent researcher. Examples of opportunities provided by LERU universities in this category are described under ‘activities driven by doctoral candidates’.

<sup>64</sup> - The section on ‘career development’ provides examples of activities at LERU universities to promote awareness of both academic and non-academic careers that are open to doctoral graduates, highlighting in particular some areas that are less well known to our candidates.

<sup>65</sup> - The fourth category ‘concepts and structures’ describes some of the innovative structures that LERU universities have developed for managing and promoting innovation in doctoral programmes, particularly for providing international and interdisciplinary exposure.

A Reading University possui "a system whereby staff who have not supervised previously act as co-supervisors (alongside a more experienced supervisor) until they have supervised a student successfully to completion", e também têm um guia para complementar e apoiar essa hands-on experience. Este guia de supervisão de doutoramento refere o procedimento de seleção, treino e desenvolvimento de estudantes, responsabilidades, reuniões e estilos de supervisão, aconselha sobre como supervisionar estudantes internacionais e em *part-time*, reflete sobre diferentes fases do curso de doutoramento, mas também propõe estratégias para superar as dificuldades, através de *effective supervision practices*: feedback atempado, comunicar os padrões académicos a alcançar e suportar a escrita da tese, promover processo de monitorização da pesquisa doutoral, ajudar o estudante a preparar o seu exame final (Berry, 2013).

Na escola de ciência da Universidade Georg-August existe um documento intitulado "Rules of good practice for doctoral supervision" que se concentra nos supervisores, estudantes de doutoramento e comissões consultivas da tese e no processo de pesquisa doutoral (Georg-August University school of science 2012). Este guia aconselha os supervisores, mas também os doutorandos a terem práticas de supervisão que promovam o sucesso do doutoramento.

A German University Association of Advanced Graduate Training (UniWiND publicou recentemente (2015) um documento intitulado "Doctoral Supervision. Recommendations and good practice for universities and doctoral supervisors" que visa dar pistas para melhorar a supervisão de doutoramento e fornece recomendações para o apoio e o progresso numa boa supervisão de doutoramento.

As práticas referidas nestes documentos serão referidas em pormenor no capítulo 4 (secção 2.3 Estratégias para reduzir a retenção e promover o sucesso).

No processo de supervisão baseado numa abordagem mista, "blended learning", o supervisor indica as principais fontes de informação a serem acedidas pelos doutorandos (cara a cara e via internet), e depois avalia os ganhos obtidos pelos estudantes. O uso de tecnologia facilita a criatividade e a comunicação o que promove o envolvimento de ambos. As tarefas propostas pelo supervisor devem ser planeadas de forma responder às necessidades do doutorando e o progresso é avaliado utilizando "socratic questioning" (Merris & walker, 1999; Beer & Mason, 2009).

## **Capítulo 4 | Os doutorandos e a supervisão doutoral**

# 1. As vivências dos estudantes durante o processo de supervisão doutoral

As experiências dos estudantes de doutoramento, podem ser analisadas tendo em conta os processo de socialização, o progresso do projecto doutoral, o desenvolvimento pessoal, a motivação para realizar um doutoramento, o apoio prestado ao aluno e a discriminação e equidade (Jones, 2013). O processo de socialização tem-se mostrado muito importante para a realização do doutoramento. Se por um lado o contacto entre pares promove a integração, reduzindo o isolamento, por outro também ajuda a perceber que regras explícitas e implícitas bem como as culturas que governam os ambientes de investigação em que se estão a integrar. Deste modo os estudantes adquirem conhecimentos, valores, atitudes e hábitos da sociedade onde querem ser inseridos (Bragg, 1976; Golde, 1998; Gardner, 2006, 2007, 2008). Autores como Gardner (2006, 2007, 2008 e 2009) e Golde (1998) têm realçado a importância deste processo uma vez que poderá residir nele a causa de muitos abandonos prematuros de doutoramentos. Gardner propõe que a jornada doutoral tem três etapas: *entrance* (que corresponde à chegada à instituição de ensino superior e perceber o que é esperado de um doutorando e o primeiro estabelecimento de relações com colegas e funcionários da instituição), *integration* (que é o momento de desenvolvimento do projeto doutoral e a consolidação das regras do laboratório, centro de pesquisa e uma reforço das relações interpessoais) e *candidacy* (corresponde à sistematização de resultados e escrita da tese) (Gardner, 2009). Golde (1998) por seu lado identifica quatro tarefas de socialização em estudantes de doutoramento (Intellectual mastery, realities of graduate life; profession preparation; departmental integration) que estão associadas com realizações: “intellectual competence; fitting in and surviving the struggle; clarification of career choice, career-life fit and balance”.

Na área das ciências, a aprendizagem no local de trabalho (workplace learning) e o ambiente investigativo em que esta ocorre vão influenciar as vivências dos doutorandos e ditar o seu sucesso, devendo ser tidos em conta quando estes iniciam o doutoramento (Hum, 2015). Resultados da pesquisa de Hum (2015) apontam para que “the inter-relationship between different elements related to individuals and context(s) in science doctoral work, and patterns in these inter-relationships. (...) emphasise the importance of attending to the research work students engage in, and the affordances available to them, to ensure effective learning which can support student’s learning and career goals.” Este autor também chama a atenção para o facto de “What was needed for, or defined, a successful/negative experience /outcome or affordance/hindrance” variou com o doutorando e com o contexto. No entanto experiências negativas no local de trabalho a longo prazo, caracterizavam-se por múltiplos problemas inter-relacionados que, impediam que os doutorandos prosseguissem o trabalho e alcançassem as suas metas pessoais.

Nos últimos anos têm surgido estudos relacionados com a autoeficácia (percepção dos alunos acerca das suas capacidades para aprender ou concretizar comportamentos escolares num dado domínio específico) (Overall et al., 2011; Rahmati, 2015), a exaustão emocional e o bem-estar de alunos de

doutoramento (Pyhältö, Toom, Stubb & Lonka, 2012; Rahmati, 2015; Hunter, Devine, 2016) e a relação entre as metas, a metacognição e o sucesso académico em estudantes do ensino superior (Coutinho, 2007; Kleijn, Muijn, Meijer, Pilot & Brekelmans, 2012; Hermita, Thamri, 2014). Nestas investigações verificou-se que dependendo das experiências de supervisão durante o doutoramento, este período pode ser sentido como um tempo de crescimento pessoal e cognitivo e de integração na comunidades de investigadores e/ou como uma experiência negativa, uma fonte de ansiedade que gera exaustão e *burnout* e que poderá levar ao abandono da academia (Yarwood-Ross & Haigh, 2014; Rahmati, 2015; Hunter & Devine, 2016). Resultados destes estudos mostraram que a qualidade da relação aluno-supervisor, é um fator importante que pode moldar as experiências durante o curso de doutoramento e pode desencadear o *stress* e a depressão ou motivação e satisfação (Hunter & Devine, 2016; Rahmati, 2015). Os elementos chave são o estudante, o supervisor e a relação que estabelece entre ambos. O supervisor é o elo de ligação do estudante à academia, ao processo de investigação, ao ambiente investigativo, à universidade (serviços administrativos), ao espaço físico onde ocorre a pesquisa doutoral, tendo o papel de intermediário entre o aluno e os recursos que este pode usar e a pesquisa que este pode realizar. É interessante verificar que as experiências de pesquisa vivenciadas durante a supervisão relatadas por estudantes pós-graduados diferem de acordo com o *background*<sup>66</sup> dos supervisores e estão relacionadas com a qualidade da supervisão e também com os atributos psicossociais dos supervisores e a sua inteligência emocional (Abdullah & Evans, 2012).

Estudos sobre as práticas de supervisão doutorais mostraram que as experiências de pesquisa são influenciadas pelas características dos estudantes tais como competências, capacidades de aprendizagem e motivação para se envolver e gerir o projeto de pesquisa (Astin, 1984; Zimmerman & Paulsen, 1995; Vekkila, Pyhältö & Lonka, 2013). Fatores psicossociais, como crenças motivacionais e de autoeficácia, também devem ser tidos em conta quando as experiências de pesquisa/investigação doutoral de estudantes são examinadas (Pyhältö & Lonka, 2013). A autorregulação<sup>67</sup> e a autoeficácia<sup>68</sup> foram analisadas em estudantes universitários tendo os autores dos estudos verificado, que entre ambas existe uma correlação positiva, e que ambas podem ser usadas como preditores do desempenho académico, no entanto

---

<sup>66</sup> A palavra *background* tem aqui um sentido lato, significando as vivências e competências pessoais que modelam cada pessoa.

<sup>67</sup> A teoria sociocognitiva de Bandura (1977a, 1977b, 1978, 1986) considera que fatores pessoais, comportamentais e ambientais atuam nos processos de aprendizagem humana. A autorregulação é construída a partir das interações entre esses fatores, sendo diferente para cada pessoa e variável no tempo (Bandura, 1986). O processo de autorregulação envolve o domínio e a gestão de numerosos fatores tais como: o estabelecimento de objetivos em diferentes momentos de aprendizagem; o envolvimento em tarefas; o planeamento e gestão de tempo; a implementação de estratégias para promover a aprendizagem; a criação de ambientes (contextos) de aprendizagem; a utilização de recursos e fontes diversificados; a previsão, execução e monitorização de resultados, o que irá promover uma aprendizagem significativa de elevada qualidade (Boekaerts & Horn, 2005). Este processo ativo requer a definição de metas que irão guiar o aprendiz no processo de monitorização, regulação e controlo do mesmo (Rosário, 2004). Um estudante autorregulado ajusta estratégias, cognição, emoções e comportamentos com a finalidade de adquirir a aprendizagem e assim alcançar as metas a que e propôs (Bandura, 1993; Zimmerman, 1998, 2000).

<sup>68</sup> O conceito de autoeficácia para a aprendizagem relaciona-se com as percepções dos alunos acerca das suas capacidades para aprender ou concretizar comportamentos escolares num domínio específico, que neste caso corresponde ao projeto de investigação inerente a um doutoramento. Zimmerman (1998) refere que “Quando os alunos acreditam que são capazes de realizar uma tarefa específica, demonstram níveis superiores de empenhamento cognitivo, um maior interesse e valorização dessa tarefa e, consequentemente, uma maior motivação e uma aprendizagem autorregulada mais eficaz.” (Zimmerman, 1996: 17).

encontraram uma relação negativa entre elevada autoeficácia e *burnout*, o que está em linha com a teoria de Bandura (Jakesova et al., 2014; Hermita, et al., 2014; Rahmati, 2015).

Estudos sobre a autorregulação e a eficiência académica, na educação superior foram desenvolvidos também por Jakešova, Kalenda e Gavora (2015). Estes autores encontraram uma forte correlação entre esses dois constructos. Foi também possível encontrar uma correlação positiva entre a metacognição<sup>69</sup> e a autoeficácia em estudantes do ensino superior (Hermita & Thamrin, 2015). A autoeficácia dos estudantes do ensino superior é um preditor do desempenho académico, e a metacognição do sucesso académico (Coutinho, 2007). Num estudo realizado por Stankov e Lee em 2014, estes investigadores verificaram que medidas de confiança (um preditor não-cognitivo de desempenho académico) apresentam uma validade preditiva mais elevada para o desempenho académico (Stankov & Lee, 2014).

A relação entre o controlo, o sucesso académico e a metacognição foi também investigada em estudantes universitários (Hrbárcková, Hladík & Vávrová, 2012). Neste trabalho de pesquisa, os investigadores verificaram que, se os estudantes acreditarem que o sucesso académico depende somente deles, eles poderão alcançar elevados níveis de metacognição. Foi também possível verificar que a metacognição é um forte preditor académico, embora seja afetado pela motivação, competências pessoais percebidas, atitudes, emoções e hábitos de estudo. Estes estudos demonstraram a importância de conhecer os níveis de metacognição dos estudantes de doutoramento e a necessidade de haverem programas que permitam ajudar os estudantes a desenvolverem as suas capacidades metacognitivas. É ainda importante notar que há correlações positivas entre o grau de confiança dos estudantes, as suas competências e o seu envolvimento nos projetos de investigação (Abdullah & Evans, 2012; Vekkaila, Pyhältö & Lonka, 2013).

Alguns investigadores, baseados nos dados recolhidos durante as suas investigações, propuseram estratégias, para evitar experiências doutorais negativas e processos de supervisão sem *stress*. Uma sugestão para alcançar melhores resultados e melhorar o desempenho durante os projetos de investigação doutoral é usar uma matriz de gestão da pesquisa<sup>70</sup>, que irá guiar o estudante através do projeto de investigação. Na elaboração desta matriz os autores consideraram o conhecimento, a prática e o desenrolar/desenvolvimento do processo de pesquisa (Maxwell & Smyth, 2011). Outra estratégia, proposta para fortalecer a relação estudante de doutoramento-supervisor, é elaborar e desenvolver um contrato escrito negociado (Hockey, 1996). Alguns pesquisadores sugerem também o uso de um *portfolio* para estimular o estudante e avaliar o seu conhecimento (Driessen, van der, Schuwirth, Tartwijk & Vermunt, 2005). Em alguns trabalhos de

---

<sup>69</sup> A teoria da metacognição foi descrita por Flavell em 1979. Ele definiu metacognição como “thinking about thinking” que significa pensar/refletir sobre os próprios processos cognitivos bem como controlá-los. Isto inclui conhecimento sobre quando e como usar uma estratégia particular para aprender ou para resolver problemas. A metacognição pode ser dividida em conhecimento metacognitivo (conhecimento sobre a cognição (limitações e pontos fortes) e fatores que podem a influenciar) e regulação metacognitiva (que compreende três capacidades/competências cognitivas: planejar, monitorizar e avaliar) (Veenman, Bernadette, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Em termos dos aspetos metacognitivos da aprendizagem, quando os estudantes são autorregulados eles definem metas, elaboram planos de ação, organizam as suas atividades, Auto monitorizam e autoavaliam o seu processo de aprendizagem (Corno, 1986 e 1989). A metacognição revela-se ela mesma como um poderoso preditor da aprendizagem (Wang, Haertel & Walberg, 1990). Os aspetos motivacionais são também importantes no processo de aprendizagem e estão relacionados com a autoeficácia do estudante, o seu esforço e persistência (resiliência) durante esse processo (Zimmerman, 2002).

<sup>70</sup> No original “*research management matrix*”.



pesquisa é referido que a frequência e a qualidade dos encontros/reuniões entre supervisor e estudante de doutoramento são importantes para a qualidade do processo de supervisão (Baptista, 2014 e 2015). O *feedback* escrito é uma das ferramentas utilizadas pelos supervisores de doutoramento, que usado atempadamente promove o bem-estar dos estudantes (Can & Walker, 2014). Num estudo recente, investigadores reportaram a recolha de dados relativos ao tipo de feedback preferido por estudantes de doutoramento de ciências sociais (Can & Walker, 2014). Do ponto de vista destes estudantes, esta estratégia para ser eficaz, tem de fornecer apoio individualizado, dar opiniões e pontos de vista alternativos, ser construtivo, apresentar linhas orientadoras, deve também encorajar o diálogo e a reflexão, tal como apresentar justificações para críticas e ser claro. É através do feedback escrito que o supervisor muitas vezes comunica com o doutorando, providenciando treino académico avançado relativamente à escrita. É também através do feedback que o doutorando percebe que escrever é uma forma de aprendizagem, uma vez que rever os rascunhos com o feedback, pode levar ao processo de descoberta de novos conhecimentos ou perspectivas (Kumar & Stracke, 2007). No entanto este feedback está “contaminado” pela relação que se estabelece entre supervisor e doutorando. Se o supervisor é visto como o mestre e o doutorando como aprendiz o feedback é uma forma de ensino. Se o doutorando é visto como um colega então ocorre a aprendizagem através de um modelo de peer-to-peer (Kumar & Stracke, 2007).

De realçar que muitas vezes a supervisão é realizada em equipa (orientadores e coorientadores), sendo importante para o doutorando perceber o seu papel e o papel de cada um dos supervisores (relações de poder caso existam), mas também a equipa de supervisores ter uma pedagogia doutoral sistemática (Manathunga, 2011 e 2012; Guerin & Green, 2015). Algumas recomendações apresentadas por Guerin e Green (2015) neste contexto são: 1) Acordo de procedimentos para enfrentar a diversidade de feedback por parte dos supervisores; 2) Inclusão do doutorando no debate relativamente ao feedback ou diversidade de opiniões; 3) Reconhecer que a diversidade de opiniões pode ser uma ameaça ao processo de supervisão. Em suma definir regras pelas quais a supervisão se irá reger. Assim evitam-se conflitos, situações de ansiedade e stress para os envolvidos e permite-se o desenvolvimento do doutorando.

## **2. Tempos de conclusão, fatores que influenciam a conclusão do grau de doutor e potenciais preditores da conclusão do grau de doutoramento**

O tempo de conclusão e o atraso nos processos doutorais são um dos atuais problemas que as universidades, têm que enfrentar, representando esses estudantes custos efetivos para as instituições de ensino superior que atribuíram a esses estudantes recursos humanos (supervisores) que não são rentabilizados. Para os estudantes também é uma experiência desagradável que pode arruinar a sua vida e ter efeitos pessoais devastadores como o *burnout* a desmotivação e a depressão (Gardner, 2007).

No início dos anos noventa do século XX, alguns pesquisadores noruegueses, após analisarem dados

obtidos na investigação sobre o tempo de conclusão de doutoramentos, salientaram a importância de se examinarem estes dados tendo em conta a natureza dos campos de aprendizagem. Estes investigadores verificaram que, em humanidades e ciências sociais a taxa de desistência e o tempo para completar a tese era superior, ao encontrado em ciências naturais, ciências médicas e tecnologia (Kyvik & Smeby, 1994). Estes autores identificaram diferenças intrínsecas aos campos científicos. Em ciências naturais e tecnologia o trabalho de equipa e a colaboração entre supervisor e estudante (relação superior-subordinado) mostraram ser os fatores relevantes, que explicavam essa produtividade, uma vez que os estudantes tinham acesso a recursos, equipamentos e apoio da equipa onde se inseriam. Mas também era importante a integração do plano de trabalho de pesquisa do doutoramento, no projeto de investigação do supervisor. Estas características não eram verificadas na área das ciências sociais e humanas. (Kyvik & Smeby, 1994).

Mas a noção de tempo para concluir o grau<sup>71</sup> também está associada a outras noções como qualidade académica do programa doutoral, a qualidade da supervisão e autoeficácia do estudante e eficácia do supervisor (indicador de desempenho) (Park, 2005; Gatfield, 2005). Vários estudos realizados mostram que a conclusão bem-sucedida de um doutoramento depende da qualidade da supervisão e que esta depende da relação desenvolvida entre aluno e supervisor (Gatfield, 2005; Park, 2005; Lee, 2007; Gardner, 2007; Bui, 2014).

O tempo de conclusão é afetado por diferentes fatores em diferentes países, e por múltiplos fatores num dado país<sup>72</sup>, pode variar com a disciplina, capacidades do estudante e financiamento do mesmo (Booth & Satchell, 1996; Wright & Cochrane, 2000; Park, 2005; Gatfield, 2005). Algumas das razões invocadas para explicar as elevadas taxas de não conclusão das dissertações de doutoramentos são a insatisfação dos estudantes com a supervisão, um relacionamento estudante-supervisor pobre e o estilo cognitivo do supervisor que é responsável por modelar a relação de supervisão (Armstrong, 2004). Nos últimos anos muitos investigadores usando diferentes abordagens identificaram outros fatores que podem ser associados com a conclusão do doutoramento e taxas de submissão de teses (Rudd, 1986; Booth, & Satchell, 1996; Pauley, Cunningham & Toth, 1999; Maher, Ford & Thompson, 2004; Rodwell, 2008; Jiranek, 2010; Pitchforth, Beames, Thomas, Falk, Farr, Gasson, Thamrin & Mengersen, 2012). Alguns dos fatores mais referidos, que interferem com o tempo de conclusão do doutoramento são, as competências que os estudantes possuem, aspetos pessoais (capacidades académicas, suporte financeiro, competências interpessoais e domínio de línguas e persistência), ambiente de investigação (natureza e qualidade da supervisão, frequência dos encontros entre estudante e supervisor, suporte dado por colegas de investigação) e o projeto de investigação (recursos e disponibilidade de serviços) (Gardner, 2007; Jiranek, 2010; Pitchforth

---

<sup>71</sup> Tradução livre de “time-to-completion”.

<sup>72</sup> Park (2005) refere estudos realizados na América do Norte, em 1999, onde identificaram seis fatores relacionados positivamente com a conclusão dos doutoramentos, suporte financeiro do aluno, suporte familiar, suporte do supervisor, suporte da faculdade, suporte do responsável pelo programa doutoral e motivação do estudante. Park menciona estudos realizados na Austrália, em 1999, onde investigadores verificaram que a conclusão dos doutoramentos pode ser afetado por dificuldades financeiras, estilo de vida familiar, dificuldades culturais, isolamento e problemas com a administração universitária. Este autor alude também a estudos realizados na Grã-Bretanha (1986) onde os investigadores verificaram que a desistência do doutoramento, podem estar relacionadas com as características individuais, problemas pessoais ou acidentes, supervisão pobre e problemas inerentes ao projeto de pesquisa.

et al., 2012). Outros aspetos relacionados com a conclusão com sucesso da dissertação de investigação são a satisfação do estudante e a produtividade do supervisor (Blumberg, 1978; Harrow & Loewenthal, 1992, Armstrong, 2004), a concordância/semelhança entre o estilo cognitivo do estudante e do seu supervisor (Handley, 1982; Allinson, Armstrong & Hayes, 2001; Armstrong, Allinson & Hayes, 2002; Gatfiel, 2007; Wright, et al., 2007) bem como a inteligência emocional do supervisor (Wisker, Robinson, Trafford, Lilly & Warnes, 2003).

Alguns autores verificaram ainda que as expectativas do supervisor podem entrar em conflito com as necessidades dos estudantes, o que poderá levar ao surgimento de tensões entre ambos, o que, por sua vez aumenta o risco dos estudantes deixarem a academia (Adrian-Taylor, 2007; Deuchar, 2008). A semelhança entre a perceção do estudante e do supervisor do que implica o doutoramento, e as expectativas do supervisor, são importantes para que o estudante conclua o doutoramento (Holbrook, Shaw, Scevak, Bourke, Cantwell & Budd, 2014; Orellana, 2016), mas a integração do estudante no ambiente de investigação também é importante para promover o sentimento de pertença, sendo um aspeto motivacional essencial no processo de doutoramento (Pyhältö, Vekkaila & Keskinen, 2012).

Num estudo recente no Canadá sobre exaustão emocional de estudantes de PhD e as suas intenções para abandonar a academia (Hunter & Devile, 2016), os autores perceberam que, tal como em estudos realizados anteriormente por Pyhältö e colaboradores em 2012 e Stubb e colaboradores em 2011, a autorregulação e a autoeficácia estão positivamente correlacionadas. A partir dos dados obtidos os autores propuseram medidas para serem implementadas com o objetivo de melhorar a relação entre estudantes e supervisores, como seja o desenvolvimento de um código de ética para supervisores que se baseie em padrões profissionais, o desenvolvimento e implementação de cursos para supervisores e o desenvolvimento de competências de comunicação e de gestão de conflitos para estudante de doutoramento, suportados pela instituição de acolhimento. Estes autores notaram também que características como lealdade, carinho, respeito profissional, envolvimento do supervisor na realização do projecto doutoral são muito importantes para a sua conclusão (Hunter & Devine, 2016).

Alguns autores perceberam que o envolvimento dos alunos em programas doutorais pode ser estimulado se os estudantes realizarem atividades que lhes deem um sentido de competência, de pertença e autonomia, o que aumenta a sua resiliência para enfrentar desafios, sendo muito importante para os estudantes receberem feedback construtivo e atempado, serem encorajados a escrever e terem uma boa relação com o supervisor (Gardner, 2007 e 2008; Kamler, 2008; Pyhältö, Stubb & Konka, 2009; Virtanen & Pyhältö, 2012; Vekkaila, Pyhältö & Lonka, 2013). Tal como Virtanen e Pyhältö (2012) concluíram e salientaram, reforçando a teoria da autodeterminação referida por Deci e Ryan (2008), se a autonomia, o sentido de pertença, as competências e a sua contribuição forem promovidas, a motivação, o bem-estar e as realizações (*achievements*) dos estudantes de doutoramento irão aumentar.

## 2.1 Tempos de conclusão e retenção

A literatura evidência que existe uma relação entre as práticas de supervisão e o tempo de conclusão dos doutoramentos. Em estudos realizados por Cullen, Pearson, Saha e Spear (1994) e por Lee e Williams (1999) as evidências sugerem que no que concerne às práticas de supervisão, os supervisores frequentemente baseiam as práticas que implementam nas suas próprias vivências como estudantes de pesquisa. Normalmente, os supervisores aprendem a fazer supervisão a partir de sua própria experiência ou aprendendo com outros supervisores por experiência indireta (Kiley, 2011). Se eles tiveram uma boa experiência de supervisão, eles têm uma boa hipótese de promover uma boa supervisão de pesquisa; no entanto, se eles experimentaram um processo de supervisão fraco, os supervisores precisam de mais apoio sobre como fazer a supervisão. Esse apoio pode ser dado pela instituição (cursos de supervisão), em reuniões de pares ou através da literatura.

A qualidade da supervisão da pesquisa e os tempos e taxas de conclusão dos alunos foram examinados nas universidades australianas. Em 2001, Latona e Browne publicaram um relatório intitulado "Fatores associados à conclusão de graus superiores de pesquisa". Neste artigo, os autores analisam dados quantitativos e qualitativos relacionados ao tempo para completar o grau, taxas de retenção<sup>73</sup> aumento de matrículas, satisfação dos alunos, práticas inovadoras e melhoria da qualidade dos programas. Um novo estudo em universidades australianas, três anos depois, concluiu que, após quatro anos de inscrição num curso de doutoramento, 51% dos alunos completaram o curso e que, após 6 anos, o número aumentou para 70% (Bourke, Holbrook, Lovat e Farley, 2004). Em estudos referidos por Bourke e colaboradores (Bourke, Holbrook, Lovat e Farley, 2004), a área de doutoramento foi um fator importante; nas artes e humanidades as taxas de conclusão foram de 45% e em ciências da vida 70%.

Em 2007, num estudo realizado em universidades dinamarquesas, verificou-se que 30% dos estudantes doutorais em humanidades, 22% em ciências sociais e 8% em ciências da saúde nunca terminam a sua dissertação (Wegener & Tanggaard, 2013). No Reino Unido, as taxas de conclusão após 10 anos eram de 51% em artes e humanidades e 64% em ciências (Bourke, Holbrook, Lovat e Farley, 2004). No entanto, na Holanda, a taxa de conclusão era de cerca de 75%, o que é explicado pelo apoio financeiro concedido aos estudantes matriculados no doutoramento (Schoot, Yerkes, Mouw e Sonneveld, 2013).

A taxa de retenção em doutoramentos nos Estados Unidos variou de 40% a 70% sendo transversal a todas as disciplinas (Gardner, 2008a). Na sua pesquisa, Gardner destacou que a taxa de retenção varia de taxas mais baixas (24%) em ciências biomédicas e comportamentais para quase 67% em ciências sociais. Vários estudos permitem concluir que não existe uma regra, mas tendências (Gardner, 2009). A autora refere literatura que apresenta dados relacionados com as causas e consequências da retenção doutoral e a relação entre eles. Por exemplo, a retenção foi relacionada com o financiamento, com o relacionamento entre supervisor e doutorando, o gênero, a raça, as disciplinas. A tendência era que elevadas taxas de retenção

---

<sup>73</sup> Tradução de "attrition rates".

podem ocorrer nas ciências humanas e sociais, com mulheres, com estudantes de cor, bem como com alunos com menor financiamento e com alunos menos socializados (menos integrados com colegas e professores) (Gardner, 2009). Em 2010 foi publicado um artigo sobre o percurso de estudantes doutorais, em 29 universidades dos Estados Unidos e Canadá, que referia que somente 40 e 50% dos doutorandos completava o seu programa doutoral no espaço de uma década (Sowel, Zhang, Bell & Kirby, 2010). Neste trabalho de investigação verificaram que a taxa de retenção é superior nas humanidades enquanto em matemática e ciências físicas as taxas de conclusão eram elevadas.

Na sua pesquisa, Lovitts (2001) concluiu que há uma visão incompatível do que causa a retenção, entre a percepção dos alunos e os membros da faculdade e administradores. Este desajuste está relacionado com a diferente percepção que eles (alunos, professores e administradores) têm sobre a retenção e reflete os diferentes pontos de vista sobre o mesmo problema. A autora usou a teoria da atribuição para compreender os resultados e suas implicações. Lovitts concluiu que se todos percebem de forma diferente o problema, eles (alunos, professores e administradores) o atribuirão a diferentes causas e proporão soluções diferentes que, no limite, podem ter um efeito oposto: em vez de reduzir a retenção, eles podem priorizá-la.

Num contexto semelhante, Gardner (2009) usou também a teoria da atribuição para analisar os entendimentos sobre retenção doutoral por função e por departamento, em departamentos com taxas de retenção doutoral altas e baixas. Para isso ela entrevistou 34 professores e 60 estudantes de doutoramento, e concluiu que há um desajuste entre suas atribuições relativas à retenção de doutorandos nos doutoramentos. A autora enfatiza que, as diferenças entre estudantes e membros do corpo docente, em termos de compreensão das causas da retenção no doutoramento podem ser um obstáculo para melhorar a conclusão dos doutoramentos pelos alunos e podem explicar a manutenção da retenção, como Lovitts percebeu em 2001. Gardner propõe que um diálogo entre eles (estudantes de doutoramento e membros do corpo docente) poderia levar ao esclarecimento das causas da retenção e permitir a sua diminuição, mas também se deveria promover um maior apoio aos estudantes tanto por parte das instituições como dos supervisores (Gardner, 2009).

### 2.2 Potenciais preditores e fatores relacionados com a conclusão atempada dos doutoramentos

Um dos principais preditores de conclusão da pesquisa doutoral é a qualidade do relacionamento entre o estudante de doutoramento e o supervisor. Num estudo relacionado com o tempo de conclusão, os autores concluíram que a qualidade da supervisão (que inclui qualidades pessoais e relacionamento) é o fator chave no sucesso dos graus de pós-graduação (Seagram, Gould e Pyke, 1998).

Um potencial preditor relacionado com a conclusão atempada do doutoramento é o apoio financeiro / financiamento dos estudantes. Estudos realizados por Seagram e colaboradores verificaram que estudantes com bolsas de estudo completaram o grau em menor tempo, mas também que estudantes que se envolveram no doutoramento a tempo integral o concluíram em menor tempo (Seagram et al, 1998).

A falta de apoio, não só do supervisor mas também da instituição e dos colegas, também pode contribuir para a retenção (Gardner, 2008b). Outros dos fatores que poderão prever a conclusão atempada são as práticas de supervisão e sua qualidade; por exemplo redigir a dissertação desde o início, manter o mesmo tópico durante o doutoramento; haver reuniões entre supervisor e doutorando com frequência e a qualidade comentários /feedback (Seagram et al., 1998).

As diferenças de género também foram detectadas como potenciais preditores da conclusão da pesquisa doutoral e da obtenção do grau académico, estando não apenas relacionadas com o tempo até a conclusão, mas também à qualidade da relação de supervisão (Schroeder & Mynatt, 1999; Schoot, et al., 2013). Estudos realizados neste âmbito apresentam evidências de que a qualidade da relação de supervisor estabelecida durante o doutoramento difere se a supervisão é realizada com um estudante do género masculino ou feminino. Os autores relacionam esses factos com o perfil tradicional do estudante de doutoramento: jovem, masculino e a desenvolver uma pesquisa em ciências naturais (Jiranek, 2010). Nesta pesquisa, verificou-se que os supervisores de doutoramento privilegiaram os alunos com um perfil tradicional e relegaram para segundo plano aqueles que não corresponderam a este perfil. No entanto, esse perfil de alunos não se encaixa em todos os casos pesquisados e a diferença entre disciplinas deve ser levada em consideração (Delamont, Atkinson & Parry, 1997). Assim, outro fator preditor associado às taxas de conclusão foi a área de disciplina em que o doutoramento se está a desenvolver. Em ciências naturais e nas disciplinas baseadas em ciências exatas (engenharia, saúde), o tempo para completar (time- to-complete) é menor do que nas ciências sociais, artes ou humanidades (Latona & Browner, 2001; Bourke, Holbrook, Lovat & Farley, 2004; Jiranek, 2010).

Num estudo numa faculdade de Ciência australiana, Jiranek (2010) concluiu que a taxa de retenção era menor (33%) na Escola de Química e Física e entre estudantes do sexo masculino e / ou internacional com bolsas de estudo. Num outro estudo centrado num grupo de pesquisa em ciências matemáticas , pertencente a outra universidade australiana, foi possível identificar quatro fatores que contribuem para a conclusão atempada: o projeto de pesquisa, ambiente de pesquisa (research environment), aspetos pessoais e as competências dos alunos quando iniciaram o doutoramento - incoming skills (Pitchforth, Beames, Thomas, Falk, Farr, Gasson, Thamrin & Menngersen, 2012).

Os fatores pessoais e os atributos psicológicos (procrastinação, perfeccionismo, crenças) também podem contribuir para tempos de conclusão mais prolongados (Latona, Browner, 2001, Kearns, Gardiner & Marshall, 2008), bem como o a qualidade do processo de socialização na comunidade de pesquisa durante o PhD (Gardner, 2008; Neville, 2008).

## 2.3 Estratégias para reduzir a retenção e promover a conclusão do doutoramento

Mainhard e colaboradores, propuseram um modelo de supervisão intitulado *Interpersonal behavior supervision model*, já apresentado na página 78 Fig. 20, que se baseia em duas dimensões, a influência e a proximidade, e permite classificar o comportamento interpessoal do supervisor como estrito/rígido, de

liderança, de ajuda / amizade, compreensivo, responsável / liberdade, de incerteza, insatisfeito, de advertência (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels, 2009). Estes autores propõem que a interação desenvolvida entre aluno e supervisor é bidirecional, que ambos os elementos influenciam a comunicação e a relação interpessoal que é estabelecida. A interação entre supervisor e aluno é única, pois não existe um padrão relacional entre o supervisor e os alunos que ele supervisiona. Neste contexto, o supervisor deve apoiar, com sua experiência e conhecimento, o aluno ao longo do processo de investigação, dando-lhe tempo e feedback de qualidade, para que o aluno desenvolva capacidades de investigação de elevado nível. Neste relacionamento as expectativas e os próprios padrões relacionais estão mudando / desenvolvendo ao longo do tempo (Mainhard et al., 2009)

Lee, Kamler, Welligton e Lindsay (2008) consideram a questão de ensinar o aluno de doutoramento a escrever a tese e os artigos como uma das atribuições / obrigações do supervisor que devem ser praticadas regularmente. Pesquisas sobre o modelo contínuo de escrita de tese destacaram que esta é uma atividade de produção de conhecimento que pode apoiar o estudante de doutoramento no seu percurso doutoral e ajudá-lo a monitorizar seu trabalho de doutoramento (Lee & Kamler, 2008; Welligton, 2010; Lindsay, 2015).

Outra estratégia específica que pode contribuir para envolver os estudantes nos doutoramento é a criação e imersão dos doutorandos em ambientes de aprendizagem, com atividades que dão sentido de competência e pertença, promovem autonomia e auto-eficácia (Virtanen & Pyhältö, 2012). Num artigo recente, Beck (2016) analisa retenção doutoral usando uma abordagem teórica baseada na teoria da autodeterminação e propõe estratégias relacionadas com o desenvolvimento de autonomia, das competências e afiliação para reduzir a retenção dos estudantes.

O encaixe entre a perceção dos supervisores e dos alunos os papéis, do supervisor, do doutorando e sobre o processo de pesquisa doutoral também promove o envolvimento dos alunos e a uma supervisão efetiva (Pyhältö & Vekkaila, 2012). A compreensão das necessidades do aluno em matéria de supervisão, recursos institucionais e desafios do processo doutoral poderão permitir reduzir o tempo de conclusão dos doutoramentos (Vekkaila, Pyhältö, Hakkarainen, Keskinen & Lonka, 2012; Orellana, Darder, Pérez & Salinas, 2016). O feedback oportuno e atempado também é relatado como sendo muito importante para o tempo de conclusão, bem como reuniões frequentes e monitorização da pesquisa do doutoramento (com marcos de pesquisa explícitos, que permitem que os alunos e os supervisores monitorizem o processo) (Latona & Browner, 2001; Schoot, et al., 2013).

Algumas práticas de supervisão que podem reduzir o desgaste e abandono do doutoramento são seguidamente elencadas: escrita e aceitação por estudantes de doutoramento e supervisor de direitos e obrigações (contrato escrito / regras definidas por ambos); treino de habilidades / competências de indução e / ou pesquisa; desenvolvimento da capacidade dos alunos de equilibrar criatividade e crítica; seminários regulares sobre o progresso da pesquisa; participação em conferências e workshops ou a participação em reuniões entre pares formalizadas; supervisão por painéis académicos, encontros informais e reuniões colaborativas; redação de relatórios escritos sobre a pesquisa (para monitorizar o progresso) e feedback de

qualidade do supervisor durante todo o doutoramento; uso de livros de registo de pós-graduação – *logs* ou *logbooks*; o incremento do apoio financeiro a estudantes; a socialização dos alunos no grupo de investigação a que pertencem e que compreende um bom clima institucional; a promoção do sentimento de pertença; a inclusão de estudantes em atividades de departamento; a atribuição de espaço físico (escritório) ao estudante e o suporte técnico (Dorn, Papalewis & Brown, 1995; Pearson, 1996; Fraser & Mathews, 1999; Burnett, 1999; Latona & Browne, 2001; Gatfield, 2005; Gardner, 2008; Pearson, 2012; Beck, 2016). É importante referir que o sentimento de pertença poderá estar aliado ao da continuidade pedagógica que ocorre quando um doutorando é integrado num grupo de investigação, se esta for entendida como “inter-generational transmission of knowledge and skills, and to the reproduction of academic habitus (in its diferente guises)” (Delamont, Parry & Atkinson, 1997). O grupo de investigação fornece redes de relações sociais que podem servir de suporte ao doutorando, sendo o estudante doutoral enculturado nos hábitos da sua área disciplinar o que inclui “embodied craft skills and a commitment of faith in their experiments” e ainda partilha de capital académico (equipamento, problemas e pessoal). Uma das práticas de supervisão usualmente utilizada é a operacionalização dos programas doutorais através da realização de seminários de investigação/pesquisa<sup>74</sup>. Esta estratégia/prática permite não só ter um currículo para a pesquisa, mas também criar ambientes propícios para o desenvolvimento não só dos doutorandos mas também dos outros elementos do grupo de investigação (Malfroy & Yales, 2003). Outra proposta para ajudar os doutorandos é a utilização de planos de aprendizagem (learning plans) que podendo ser aplicados online, permitem que tanto o estudante como o supervisor monitorizem o trabalho que está a ser desenvolvido (Ayers, Kiley, Jones, McDermott & Hawkins, 2016). O suporte de estudantes pelos seus pares é outra estratégia proposta, que demonstrou poder ajudar os doutorandos a superar as dificuldades encontradas durante o doutoramento. Esta estratégia beneficiou tanto os mentores como os estudantes que recebiam o apoio, e permitiu uma melhor integração destes últimos (Mason & Hickman, 2017). Tal como Vekkaila, Pyhältö, Hakkarainen, Keskinen e Lonka, perceberam no seu estudo em 2012, com estudantes Filandeses, os doutorandos enfatizaram o significado pessoal da participação na academia, e o seu desenvolvimento como estudiosos e investigadores, que desenvolvem competências de pesquisa específicas das ciências naturais, mas também aprendem a gerir as tarefas institucionais e a pesquisa doutoral. Eles situam as experiências de aprendizagem-chave em contextos académicos colaborativos, identificando-as com as actividades de pesquisa, os cursos de formação e encontros entre pares e com outros investigadores.

Tal como já foi referido, em 2005 Gatfield publicou um estudo, baseado em Análise de literatura sobre conclusão dos doutoramentos, onde apresentou factores que foram identificados como estando relacionados com a conclusão do doutoramento, agrupando-os em factores estruturais, factores de suporte e factores exogenous (já apresentados na secção 2.1 do capítulo 3). Este estudo fornece pistas para se perceber o *porquê da conclusão não atempada dos doutoramentos*, mostrando que há muitos factores que podem

---

<sup>74</sup> No original “research seminars”.



## Parte I | O doutoramento e a supervisão doutoral. Legislação e revisão da literatura

contribuir para tempos de conclusão superiores aos espectáveis, Tabela 12, 13 e 14. Estes factores podem ser usados pelas instituições como forma de averiguar a extensão com que estão a ser implementadas e que apoios poderão ser dados aos doutorandos nessas áreas.

*Tabela 12* Factores estruturais relacionados com a conclusão do PhD (Tabela retirada de Gatfield, 2005).

Organisational Process	Accountability and Stages	Skills Provision
Selecting candidate	Contractual arrangements	Methodologies
Identifying roles	Negotiated meetings	Writing
Negotiating meetings	Setting milestones	Statistics
Setting the topic	Establishing time frames	Computer software
Setting stages and goals	Staged write-up	Oral presentations
Scheduling group meetings	Supervisor turn-around time	Time management
Recording meetings	Supervisor stage feedback	Short training seminars
Progressive reports	Candidature reports	
Supervisor availability	Oral defence	
Consistent contact	Colloquiums	
Supervisor input	Conference presentations	
Changing supervisor role	Publications	
Maintaining focus		
Colloquiums and conferences		
External reference		
Group supervision		
Informal structure		
Time flexibility		
Supervisory model		

*Tabela 13* Fatores de suporte relacionados com a conclusão do PhD (Tabela retirada de Gatfield, 2005).

Pastoral Care	Material	Financial	Technical
Proactive supervisor	Office space	Research funds	Statistics
Sensitivity to candidate needs	Equipment	Conference funds	Software
Mentoring	E-mail	Industry funding	Network support
Guidance; keeping on track	Photocopying	Scholarships	Supervision training program
Morale raising	Policy manual		
Encouragement	Ph.D handbooks		
Confidence building			
Inspiring to persist			
Positive feedback			
Problems assistance			
Group support			
Two-way commitment			
Interactivity			
Complementary research sharing			
Supervision sharing			
Exposure to academics discipline			
Informal meetings			

*Tabela 14* Factores exogéneos relacionados com a conclusão do PhD (Tabela retirada de Gatfield, 2005).

Candidate variables	Various
Research skills	Second supervisor contribution
Organisational skills	Shared supervision intra-departmentally
Self directed agenda	Committee or referents input
Academic development	
Research independence	
Interpersonal skills	
Respect in relationships	
Dependency on group or supervisor	

Duke e Denicolo (2017) num artigo de revisão, revisitam a educação doutoral nos últimos anos e apresentam recomendações para doutorandos, supervisores e universidades. Para supervisores que pretendam fazer uma supervisão doutoral inclusiva, estes autores recomendam “Open and honest communication about expectations, with space for negotiation in order to best meet individual researcher’s needs; Active support of their doctoral researchers’ integration into the broad research culture within the university and the Discipline; Supportive attitude towards a range of skills development and career opportunities. Active participation in and commitment to their own continued professional development, enhancing their supervisory skills and their understanding of the new research context”. Para doutorandos activos é recomendado que “Anyone taking the bold leap into doctoral research should prepare well by investigating for goodness of fit of their needs and expectations with the available supervisory arrangements, the doctoral programme structure(s), the research culture of the potential venue (university) and the training opportunities provided.; 2. Begin the process of becoming an independent researcher by ensuring that discussions, and then negotiations, with supervisors about expectations about the process and relationship take place early and frequently; 3. Seek out and weave into the research process opportunities for skills training, presenting, teaching, networking, publishing and so on, to facilitate development as a researcher and to enhance future career prospects. 4. Become active members of local research communities, shaping this to suit own and fellow doctoral researcher’s needs. 5. Consider from the outset the potential real world benefit of the doctoral project and engage with a variety of stakeholders outside of academy, throughout the research process”. Estes investigadores deixam ainda recomendações para as Universidades no âmbito da supervisão doutoral “1. Transparency about course length, expectations and career outcomes for doctoral programmes, at the point of application. 2. Career support tailored for doctoral and postdoctoral researchers to prepare them for the range of career options. 3. Employability skills training with opportunities to translate these skills across context. 4. The creation of inclusive and supportive research communities within universities that incorporate all stages of researcher development and encourage interdisciplinary networks. 5. Continuing professional development for supervisors so that they are better able to support themore diverse doctoral candidate population in preparation for careers in a wide variety of sectors.” (Duke & Denicolo, 2017, s/p).

**Parte II | Estudo empírico. A supervisão  
doutoral na Universidade Nova de Lisboa**

“ Placement in prestigious research institutions for STEM (science, technology, engineering, and mathematics) PhD recipients is generally considered to be optimal(...). We find that doctoral institutional prestige plays a significant role in matching individuals with their preferred institutional type, but that advisor involvement only has an impact on those with a preference for research oriented institutions.”

(Pinheiro, Melkers & Newton, 2016: 56)

A supervisão doutoral é uma das áreas da educação doutoral que tem maior impacto na conclusão do doutoramento e no perfil do futuro doutorado. Boas práticas de supervisão levam a tempo de conclusão dos doutoramentos menores, a melhores formações e melhores profissionais e aumentam o prestígio da instituição onde ocorrem. Neste contexto e numa era de globalização, onde a imagem da instituição é relevante para a sua sobrevivência, é importante para a Universidade Nova de Lisboa, conhecer as práticas de supervisão que os seus orientadores e coorientadores promovem e perceber de que forma estas estão a ser sentidas e vivenciadas pelos doutorandos.

Pelos dados apresentados na página da UNL, a diversidade de estudantes a frequentarem a instituição é um facto: no ano lectivo 2015/2016 dos 19867 estudantes inscritos, 2119 eram estudante estrangeiros de 103 Nacionalidades) (<http://www.unl.pt/nova/factos-e-numeros>), sendo necessário adequar as práticas de ensino, mas também as práticas de supervisão não só ao nível dos mestrados mas também ao nível dos doutoramentos.

Outro factor relevante é visibilidade da UNL a nível internacional: esta encontra-se no ranking “TOP UNDER 50” (sendo a única Universidade Portuguesa entre as 50 melhores do mundo com menos de 50 anos), no “LEIDEN RANKING 2016 “(onde lidera, pelo segundo ano consecutivo, a nível nacional, o impacto da produção científica, que está acima da média mundial) e no U-MULTIRANK 2016 (a UNL é a universidade portuguesa com maior número de pontuações máximas nas áreas avaliadas) (<http://www.unl.pt/nova/factos-e-numeros>, informações retiradas a 1 de Julho de 2018), o que aumenta a responsabilidade não só de se manter como também de melhorar a sua prestação e por consequência a sua classificação.

De realçar que a área de investigação, intimamente relacionada com o terceiro ciclo, apresenta uma boa *performance*, tendo havido 4151 Publicações (ano 2014), das quais 1489 foram publicações indexadas na Web of Science (ano 2014), usufruindo ainda de 12 Bolsas *European Research Council* (<http://www.unl.pt/nova/factos-e-numeros>, informações retiradas a 18 de Julho de 2018).

Por todas as razões enumeradas, atualmente é o momento certo para se fazer um estudo sobre as práticas de supervisão doutoral, não só do ponto de vista dos supervisores como também do ponto de vista dos doutorandos.

## **Capítulo 1 | Metodologia da investigação**

# 1. Objetivos

A finalidade deste estudo é identificar e caracterizar as práticas de supervisão, monitorização e avaliação da supervisão, nomeadas por estudantes de doutoramento e por orientadores e coorientadores em todas as escolas da Universidade Nova de Lisboa, mas também pela própria UNL (documentos oficiais e entrevista a coordenador do 3.º ciclo da UNL).

Pretende-se identificar as linhas orientadoras das práticas de supervisão atual, identificar boas práticas de supervisão, construir um referencial com as mesmas e propor instrumentos e processos que permitam monitorizar e avaliar essas práticas, não intrusivos mas facilitadores das mesmas.

Assim, a questão de partida deste projeto é:

- Como se caracterizam as práticas de supervisão e como são monitorizados e avaliados os processos de supervisão doutoral atualmente na Universidade Nova de Lisboa?

De forma a fazer o diagnóstico da situação atual, será necessário responder as questões seguintes:

- Qual o perfil de alunos de doutoramento e de supervisores de doutoramento?
- Quais são e como se caracterizam as práticas de supervisão que os alunos experienciam durante o doutoramento ?
- Como é que o processo de supervisão é monitorizado pela instituição, pelo estudante e pelo supervisor?
- Como é que o processo de supervisão é avaliado pela instituição, pelo estudante e pelo supervisor?

Para responder a estas questões, a pesquisa será desenvolvida em quatro áreas diferentes que se interrelacionam<sup>75</sup>: Perfil dos participantes (supervisores e estudantes), supervisão (prática), monitorização (processo) e avaliação (processo). Esta separação embora artificial é usada para clarificar o que será analisado em cada área, de forma a operacionalizar este trabalho de investigação. Os objetivos específicos<sup>76</sup> apresentam-se na Tabela 15.

---

<sup>75</sup> O objeto da presente investigação é o processo de supervisão doutoral, nomeadamente as práticas de supervisão a monitorização e a sua avaliação. O acesso a esta realidade foi conseguida através das conceções que supervisores e doutorandos têm da supervisão da investigação doutoral. A interação entre o objeto de estudo e o investigador baseou-se numa relação subjetiva entre ambos, mas também numa relação subjetiva entre os participantes na investigação (doutorandos e supervisores). O investigador esteve consciente desta subjetividade, presente ao longo da investigação, tendo prevenido o enviesamentos no decurso da mesma utilizando métodos de recolha e análise adequados. A construção do conhecimento decorreu com base no diálogo constante entre os significados/construções individuais, refinados hermenêuticamente, e a generalização e a integração dos mesmos numa perspetiva holística. Neste contexto o conhecimento sobre o objeto de estudo foi (re)construído pela análise aprofundada do fenómeno em análise (a supervisão da investigação doutoral), sendo este complexo (Coutinho, 2015). A análise dos dados é do tipo indutiva, podendo haver múltiplas construções sobre a realidade, dependendo estas do background de todos os participantes na investigação e do contexto social da mesma (Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1981). O investigador deve estar consciente desta subjetividade e compreender as influências da interação investigador- fenómeno em análise, mas também deve saber interpretar essa realidade (Guba & Lincoln, 1981 e 1982; Coutinho, 2015). O desenho de investigação esteve por isso em constante evolução, uma vez que a investigação se ancorou numa realidade contextualizada e subjetiva.

<sup>76</sup> A identificação e explicitação dos objetivos de uma investigação é muito relevante, uma vez que no final da mesma, estes são as metas a alcançar (Santos, 2010).

Tabela 15 Domínio de investigação, metas e objetivos específicos.

Domínio e metas		Objetivos específicos
Análise do processo doutoral na Universidade Nova de Lisboa	<b>Estudantes e supervisores</b> Caracterização do perfil dos participantes no processo de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o perfil académico dos supervisores e doutorandos;</li> <li>• Perceber as razões para se tornar um supervisor;</li> <li>• Identificar o motivo de um estudante estar envolvido num doutoramento, do ponto de vista do supervisor e do ponto de vista do doutorando.</li> <li>• Identificar as habilidades, capacidades e competências envolvidas na realização de um doutoramento bem-sucedido, do ponto de vista do supervisor e do estudante;</li> <li>• Identificar as competências percebidas desenvolvidas em programas doutorais;</li> <li>• Construir um quadro de competências tendo em conta as competências de um bom supervisor, com base nas opiniões expressas pelos doutorandos;</li> <li>• Produzir um quadro de referência relativo às competências que os alunos devem ter no início e no fim do doutoramento, com base na literatura;</li> </ul>
	<b>Processo de Supervisão</b> Caracterização de práticas de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e caracterizar as atuais práticas de supervisão do ponto de vista de supervisores e dos estudantes;</li> <li>• Comparar as práticas de supervisão percebidas tanto pelos estudantes como por supervisores;</li> <li>• Identificar a percepção de estudantes de doutoramento em relação às competências técnicas e pedagógicas necessárias para a prática de supervisão;</li> <li>• Identificar que características (competências, capacidade e habilidades) deve ter um supervisor para orientar um doutoramento bem-sucedido, do ponto de vista do estudante;</li> <li>• Conhecer a percepção dos supervisores no que respeita às competências técnicas e pedagógicas necessárias para o desenvolvimento das práticas de supervisão;</li> </ul>
	<b>Monitorização</b> Construção de um processo adequado de monitorização da supervisão durante o doutoramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as relações interpessoais entre orientador e o estudante;</li> <li>• Identificar as atuais práticas de monitorização existentes;</li> <li>• Perceber o grau de satisfação dos alunos em relação à sua supervisão;</li> <li>• Perceber o grau de satisfação dos supervisores em relação à sua supervisão;</li> <li>• Construir um instrumento que permita monitorizar o processo de supervisão</li> </ul>
	<b>Avaliação</b> Construção de um processo de avaliação do processo de supervisão durante o doutoramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as práticas de avaliação existentes;</li> <li>• Identificar os parâmetros que serão utilizados para a avaliação da supervisão;</li> <li>• Construir um instrumento para avaliar o processo de supervisão durante o período de doutoramento.</li> </ul>

No modelo de análise, serão incluídas como unidades de análise, os estudantes pós-graduados (doutorandos), os supervisores de doutoramento (orientadores e coorientadores), a instituição, as práticas de supervisão, a monitorização (práticas e procedimentos) e a avaliação (práticas e procedimentos), Fig. 22.

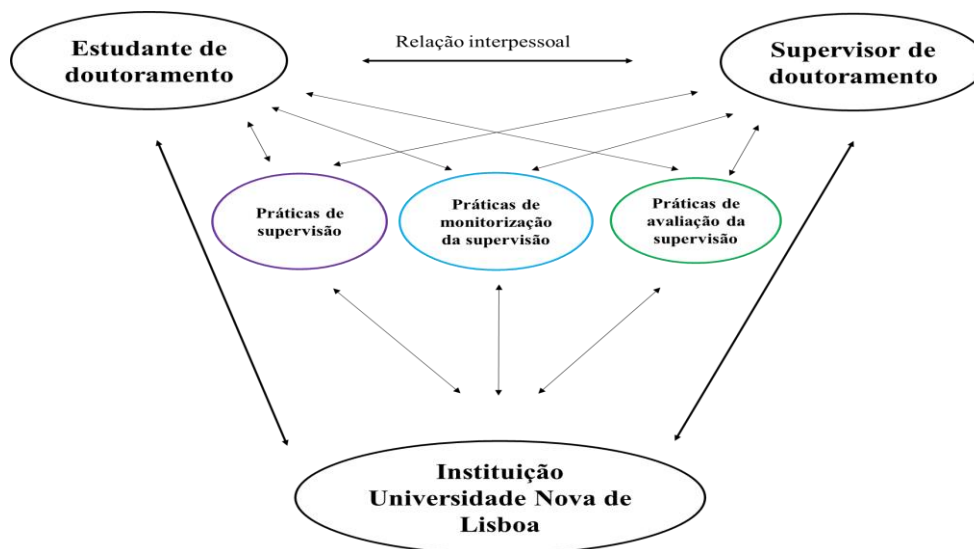


Figura 22 Modelo de Análise. As setas indicam interligações entre as unidades de Análise.

Para cada unidade de Análise serão avaliados os objectivos específicos correspondentes, referidos na Tabela 15.

## 2. Metodologia e estratégias de investigação

Este trabalho de investigação, com recurso a instrumentos de recolha de dados de tipo extensivo/quantitativo (questionário/inventários) e do tipo intensivo (análise documental, entrevista e questões abertas), será predominantemente um estudo de natureza qualitativa<sup>77</sup> (Bogdan & Biklen, 1994) inserido num paradigma interpretativo<sup>78</sup> (Coutinho, 2015). Basear-se-á na recolha de dados quantitativos, por aplicação de questionários e inventários que examinarão os vários domínios relacionados com o tema central do trabalho de investigação que é a supervisão doutoral, e de dados qualitativos (entrevista e questões abertas).

Nesta investigação será utilizado como método de investigação<sup>79</sup>, o estudo de caso. Segundo Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994). “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994: 89) ou no dizer de Coutinho esta abordagem metodológica consiste em “tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma

<sup>77</sup> Para Raymond Bound (1983: 13), a metodologia é a reflexão e a teoria do método, ou seja a “teoria processual” que se centra no modo como se produz conhecimento, sendo um conjunto de diretrizes que orientam a investigação e os procedimentos em que a mesma se desdobra.

<sup>78</sup> Segundo Denzin e Lincoln (2006: 13) um **paradigma**, é um “conjunto de crenças e princípios que definem a visão interpretativa do investigador”. Considerando a definição de paradigma de Denzin e Lincoln (2006: 13) e considerando estes que um paradigma, é um “conjunto de crenças e princípios que definem a visão interpretativa do investigador”, é importante explicitar a escolha do paradigma que foi usado nesta investigação, uma vez que toda ela será contruída e desenvolvida nesse contexto: o paradigma desta investigação é o construtivista (Guba & Lincoln, 1994) ou interpretativo (Coutinho, 2011).

<sup>79</sup> O método corresponde ao conjunto de procedimentos que se concretizam no decorrer da investigação, sendo o conjunto de instrumentos e técnicas de recolha e análise de informação utilizadas.



entidade bem definida: o caso” (Coutinho, 2015: 335). Esta metodologia será utilizada para analisar a realidade dos processos doutorais na Universidade Nova de Lisboa. Assim, a supervisão doutoral na UNL (o acontecimento específico) será observada detalhadamente utilizando as unidades de análise já referidas anteriormente, sendo escrutinados em cada uma os itens correspondentes aos objetivos específicos.

Face às vivências pessoais da investigadora- esta já ter realizado o doutoramento em Química Sustentável na FCT, UNL- e para não haver pré-conceitos / ideias a toldar esta investigação foram utilizadas algumas estratégias de distanciamento. Porém, será importante ressaltar que, será também esse background que permite à mesma ter sensibilidade para a área de estudo deste trabalho de investigação (a supervisão doutoral). Destaca-se ainda que, no dizer de Estrela<sup>80</sup> “(...) parece-me que são aqueles que a praticam e a conhecem de dentro que melhor poderão reflectir criticamente sobre os caminhos percorridos” (Estrela, 2006: 64).

Uma das estratégias de distanciamento utilizada face ao objeto de estudo (UNL) foi a monitorização da supervisão da pesquisa doutoral por uma comissão de acompanhamento que, para além ser integrada pela orientadora e pela coorientadora, também teve a participação de avaliadores externos (Professora Dr<sup>a</sup> Isabel Huet). A outra estratégia de distanciamento foi a realização do estudo em todas as unidades orgânicas da UNL. Por último foi decidido fazer a apresentação dos resultados tanto do estudo preliminar, como do estudo que é o objecto desta tese, em congressos internacionais e nacionais, bem como a escrita de artigos sobre o tema. O feedback das supervisoras e a apreciação por pares foi importante para este distanciamento e para o olhar da autora como investigadora. Destas estratégias resultou uma visão holística, que permitiu à autora abordar o tema e analisá-lo sem ser tendenciosa e sem o distorcer.

Neste estudo foram ouvidas as vozes da Universidade, dos supervisores e dos doutorandos<sup>81</sup>. Tal como Guerra refere procurou-se “(...) a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (Guerra, 2006: 41). Esta estratégia permitiu fazer a triangulação de dados e validar a metodologia escolhida.

Nesse contexto os dados foram recolhidos nas diferentes escolas que constituem a Universidade Nova de Lisboa e que têm programas doutorais.

Este estudo foi realizado em quatro domínios diferentes já apresentados na Tabela 12:

- Caracterização do perfil dos estudantes e dos supervisores de doutoramento;
- Identificação das práticas de supervisão durante o doutoramento;

---

<sup>80</sup> Esta reflexão surge quando a autora, Teresa Estrela, analisa o exercício de pensar e construir uma área do conhecimento e a determinação das condições de cientificidade. (Estrela, 2006: 64)

<sup>81</sup> “o paradigma qualitativo interpretativo parte do princípio de que a realidade é construída pelas pessoas envolvidas na situação em estudo” (Herrera, 2009: 416), sendo importante ouvir as suas vozes

- Caracterização das práticas de supervisão importantes e propostas de instrumentos para monitorizar o processo de doutoramento, que permitirá aluno e supervisor para perceber como está a decorrer o processo de supervisão;
- Desenvolvimento e construção de processos ou instrumentos eficazes que permitiram a avaliação das práticas de supervisão e que promovam a sua melhoria.

Num primeiro momento neste estudo foi analisada a legislação que rege o terceiro ciclo, na UNL e nas escolas bem como documentos oficiais públicos (relatórios de actividades, Base RAIDES, entre outros). Foi ainda analisada a evolução do número de alunos envolvidos e que concluem o doutoramento, bem como os tempos de conclusão ou de atraso dos doutoramentos por escolas. Também serão analisadas as percepções de supervisores e estudantes relativamente à autonomia percebida, as competências desenvolvidas, as experiências de investigação, as práticas de investigação vivenciadas pelos alunos durante o doutoramento e de que forma estas práticas foram monitorizadas e avaliadas pelos estudantes e pelos supervisores, mas também pela instituição. Foi apresentado o perfil de um supervisor de excelência (para os alunos da UNL), bem como identificado o atual perfil de supervisor e de estudante de doutoramento. De realçar que os resultados apresentados, são relativos a percepções de doutorandos e de supervisores, não tendo havido observação directa, ou qualquer contato direto (com a exceção da entrevista). Para “identificar” as práticas de supervisão reais, será feito o paralelismo entre as percepções/vivências assinaladas pelos supervisores e as percepções/vivências identificadas pelos doutorandos nos questionários.

Durante esta investigação a recolha de dados foi predominantemente realizada *on-line* utilizando os *e-mails* institucionais (não possíveis de identificar nos questionários), mas também foram aplicados questionários em papel. Os questionários com inventários são anónimos para permitir a recolha de dados credíveis que reflitam a realidade da supervisão. Por questões éticas, a protecção de dados e a sua confidencialidade foi garantida pelo anonimato dos questionários e explicitada na apresentação dos mesmos (os respondentes tomaram conhecimento desse facto antes de responderem ao questionário). O tratamento estatístico foi executado informaticamente usando o programa excel. No tratamento das questões abertas foi utilizada a Análise de conteúdo<sup>82</sup> (Bardin, 1995: 95-132).

Em termos operacionais o projeto de investigação desenvolveu-se em seis fases, sendo as duas primeiras de compilação, recolha de dados e Análise de resultados a partir de documentos oficiais, tendo sido elaborado o guião de entrevista ao Vice-reitor responsável pelo terceiro ciclo em 2017 (em anexo) e realizada uma entrevista. Na terceira e a quarta fase elaborou-se e adequou-se e validaram-se os questionários a aplicar. Na quinta ocorreu a aplicação do questionário com inventário na população objecto de estudo deste trabalho de investigação e na última a fase conclui-se a escrita da

---

<sup>82</sup> A análise de conteúdo- Para a categorização dos dados foi realizado inicialmente um inventário a que se seguiu a classificação. A categorização dos dados, obedeceu às seguintes qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade e a fidelidade e a produtividade (Bardin, 1995: 117-132).

tese e de um artigo alargado. Durante o segundo e o terceiro ano o trabalho desenvolvido foi apresentado em congressos nacionais e internacionais.

### ***1ª Fase***

Análise de documentos oficiais emanados pela Universidade Nova de Lisboa, mas também de documentos da República Portuguesa (Diário da República) referentes ao terceiro ciclo. Esta primeira fase destinou-se a descrever em geral a universidade, através da legislação que a governa e de dados referentes ao terceiro ciclo. Estes dados foram apresentados em duas conferências internacionais, tendo sido publicado um artigo em Outubro de 2017

### ***2ª Fase***

Nesta fase foi realizada uma entrevista estruturada ao Vice-reitor responsável pelo terceiro ciclo na Universidade Nova de Lisboa em 2017, Professor Doutor João Crespo. Esta teve como objectivo principal validar as categorias/ unidades de Análise escolhidas. Foi realizada a transcrição da entrevista com o vice-reitor da UNL responsável pelo terceiro ciclo para perceber a sua percepção sobre o mesmo, bem como identificar ideias-chave. Elaborou-se uma tabela com termos/palavras-chave que permitiam descodificar a mensagem e perceber a percepção do entrevistado sobre o terceiro ciclo. Efectuou-se a Análise de frequência da entrevista.

### ***3ª Fase***

Elaboraram-se os primeiros questionários (um para supervisores e outro para doutorandos) sobre práticas de supervisão, que foram aplicados a doutorandos e orientadores ou coorientadores, no II Encontro de Jovens investigadores em Educação. Esta fase destinou-se a validar questões sobre as práticas de supervisão.

### ***4ª Fase***

Posteriormente foi elaborado um novo questionário sobre supervisão mais alargado, relativo não só às práticas de supervisão como também à relação estabelecida entre doutorando e supervisores (orientadores ou coorientadores) às competências percebidas como necessárias e às desenvolvidas, que foi aplicado a doutorandos do Programa Doutoral em Ciências da Educação (PDCE) mas também a supervisores da UNL. Também aqui se pretendeu validar ambos os questionários.

Da Análise de dados e discussão de resultados obtidos na 3ª e 4ª fase resultaram três comunicações: “Doctoral supervision- student’s perception about practices and monitoring”, Isabel Ribau, Mariana Gaio Alves. Apresentação oral no SRHE Annual Research Conference 2017: 6-8 December, Newport, United Kingdom; “Science Education PhD in Nova Lisbon University an overview.” The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. (Aceite para publicação na conferência: 10<sup>th</sup> World conference on Educational Sciences, (WCES-2018)); “Perceptions of doctoral supervision in Portugal among PhD Science Education students.” (Comunicação oral no World Congress on Education, 12-14 July, Irlanda (WCE-2018) e artigo aceite para publicação).

### **5ª Fase**

Na quinta fase, para evitar fazer mais do que um pedido aos respondentes, foi adicionado a cada um dos questionários (doutorandos e supervisores) um inventário de práticas, características de supervisores e questões abertas. Esta opção prende-se com a dificuldades de submeter os questionários em todas as escolas da UNL (divulgação dos mesmos nas escolas<sup>83</sup>) e de poder não obter um feedback do mesmo (haver poucos respondentes). Também por isso o número de questões não foi muito alargado, tendo que se optar por umas em detrimento de outras. Neste questionário também se pretendeu perceber a satisfação com o doutoramento, com o desenvolvimento de competências bem como a razão/motivos invocados pelos doutorandos e supervisores para estarem envolvidos no doutoramento.

Nesta fase foi possível caracterizar o tipo de supervisão que prevalece, identificar as práticas de supervisão que existem na Universidade Nova de Lisboa e identificar as que são mais eficazes. A escrita e apresentação dos resultados, iniciou-se com a comunicação escrita (poster), no 6<sup>th</sup> International Congress of Educational Sciences and Development (Setúbal, Portugal entre 21-23 junho, 2018, intitulada “Why should I enrolled in a PhD? Students’ perceptions about the reasons to be in a doctorate.” e o respectivo artigo (submetido). Também se apresentaram alguns resultados do trabalho no 7<sup>th</sup> International Congress on Education and learning, Paris, France (18 a 20 de julho 2018), com o título “Doctoral supervsision in a TOP 10 Young European University”. Tendo também aqui sido escrito um artigo (submetido).

### **6.ª Fase**

Nesta fase concluiu-se a escrita da tese e escreveu-se um artigo alargado para publicação dos resultados. No final desta pesquisa foi possível construir o perfil de supervisores e estudantes de doutoramento reais e os desejáveis, mas também o tipo de práticas que são utilizadas durante a supervisão de doutorandos na Universidade Nova de Lisboa. Foi apresentado um inventário de boas-práticas de supervisão, tendo em conta a percepção de estudantes e de supervisores e um conjunto de instrumentos e mecanismos de monitorização e de avaliação adequados a um processo de supervisão, que promovam o sucesso de programas de doutoramento.

Seguidamente será feita a caracterização da universidade e das suas escolas com base em documentos oficiais e documentos públicos. A UNL será inicialmente apresentada com o seu organigrama, serão ainda caracterizadas as suas unidades orgânicas e os seus regulamentos do terceiro ciclo, bem como alguns dados que permitem caracterizar o mesmo e que a distingue das demais.

---

<sup>83</sup> Nesta fase é importante realçar que os meios de divulgação nas diferentes escolas são diferentes, tendo havido dificuldades na divulgação dos questionários em escolas como a FSCH, FD e NOVA IMS. Foi realizado contacto telefónico com algumas escolas (ITQB e FCSH), foram enviados e-mails várias vezes para as escolas (secretarias de pós-graduações e divisões académicas; responsáveis pelos doutoramentos, coordenadores e directores dos programas doutorais; para os elementos do Conselho de estudantes da UNL das várias escolas; para alguns directores e subdirectores das escolas, para gabinetes de comunicação, entre outros).

## **Capítulo 2 | Um primeiro olhar para a supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa**

A educação doutoral em Portugal foi estudada nos últimos anos na Universidade Nova de Lisboa. O desenvolvimento de estudos sobre a educação doutoral iniciou-se com a implementação de um projeto chamado "Project Telos II. Aprendizagem ao longo da vida: Efeitos em Graduados de Educação Superior", que decorreu de 2003 a 2006 na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED). Em 2010 e na continuidade do projeto "Projeto Telos II", um artigo foi publicado por Alves & Azevedo (2010) e um livro intitulado "Universidade e aprendizagem ao longo da vida" foi editado (Alves, Cabrito, Lopes, Martins & Pires, 2010). No livro, os autores apresentaram diferentes abordagens para o tema central do projeto, que foi a compreensão dos processos de aprendizagem ao longo da vida dos alunos de pós-graduação no ensino superior em algumas instituições Portuguesas.

Em 2010 foi publicado um artigo sobre as expectativas e as competências desenvolvidas no programa doutoral de Ciências da Educação (Alves & Azevedo, 2010). A população estudada frequentava o doutoramento no campo das Ciências da Educação, centrando-se os estudos nas experiências dos doutorandos e nas habilidades/ competências e aptidões que os estudantes perceberam como tendo sido desenvolvidas no doutoramento. Em 2012, foi publicado um novo artigo, cuja população foram estudantes de mestrado e doutorandos em Ciências da Educação, que reflectia sobre a aplicação do processo de Bolonha e as implicações do mesmo na reconstrução da educação superior. Estes estudos centraram-se na percepção dos estudantes relativamente aos cursos de Ciências da Educação da UNL, nomeadamente sobre a qualidade dos programas (mestrado e doutoramento), bem como o impacto que isso teve nas suas vidas (Alves & Azevedo, 2010; Alves, Neves, Azevedo & Gonçalves, 2012). Os resultados relativos às expectativas e ao desenvolvimento das competências durante o PhD na UNL mostraram que, em geral, os alunos estão satisfeitos com a qualidade dos programas que frequentam e com as competências desenvolvidas em ambos os cursos, mas em alguns itens estão menos satisfeitos (trabalho em equipa, desenvolvimento de habilidades/competências interpessoais, conhecimento de uma segunda língua, desenvolvimento de competências em comunicação) (Alves, Neves, Azevedo & Gonçalves, 2012).

A partir da revisão da literatura sobre educação doutoral em Portugal, não foi possível identificar estudos publicados sobre metacognição, auto-regulação e atributos psicossociais de doutorandos. Também não foram encontrados estudos sobre o tempo de conclusão do doutoramento, o atraso ou o abandono de programas de doutoramento, ou sobre as causas de (in) sucesso na conclusão do doutoramento. Existe também uma lacuna em relação às práticas de supervisão durante o projeto de pesquisa do doutoramento, como os supervisores apoiam os alunos durante esse período de tempo e como as práticas de supervisão são monitorizadas e avaliadas, ou qual é o perfil de competência real e quais as competências de doutorandos quando concluem o seu projeto doutoral. Também não foram encontrados estudos sobre as percepções de supervisor sobre o que é a pesquisa doutoral e como esta é realizada. Um dos objetivos desta pesquisa é contribuir para "preencher o vazio existente" sobre as

práticas de supervisão, para entender como essas práticas são monitoradas e avaliadas e para criar conhecimento sobre o processo de supervisão na Universidade NOVA de Lisboa.

Inicialmente será feita a caracterização da universidade e das suas escolas com base em documentos oficiais e documentos públicos relativos a ela. Será inicialmente apresentada a UNL e o seu organigrama, serão ainda caracterizadas as unidades orgânicas da UNL de uma forma breve apresentando-se os regulamentos do terceiro ciclo que as regem.

## 1. Um pouco de história

A Universidade Nova de Lisboa foi fundada em 1973, com o objetivo de ser um novo modelo de ensino superior, organizada de acordo com um modelo departamental e interdisciplinar, associado à Tecnologia, às Ciências Sociais e Humanas e às Ciências Médicas. A 10 de Novembro de 1977, foi publicado o Decreto-Lei n.º 463/A/1977 (II Série) que aprovou a criação da FCT e da FCSH da Universidade Nova de Lisboa. Durante os primeiros anos, a universidade ofereceu principalmente programas de licenciatura e especialização. A Universidade Nova de Lisboa é uma Universidade descentralizada, tendo as suas Faculdades e Institutos (atualmente designados por escolas) autonomia.

Durante os últimos anos a Universidade Nova de Lisboa tem promovido algumas inovações a nível de legislação, sendo de destacar o código de ética, publicado em dezembro de 2014, que “estabelece um conjunto de valores e normas de conduta que deverão orientar a Instituição no exercício das suas atividades de ensino e aprendizagem, formação, investigação científica e interação com a sociedade, alicerçando -se nos princípios éticos da equidade e justiça, do respeito pela dignidade humana, não discriminação e igualdade de oportunidades e da responsabilidade pessoal e profissional, em obediência à lei, aos estatutos da UNL e demais regulamentos (Despacho n.º 15464/2014; *Diário da República*, 2.ª série — N.º 245 — 19 de dezembro de 2014).

A internacionalização tem sido uma das preocupações na Universidade Nova de Lisboa, nos últimos 10 anos, tendo algumas faculdades (caso da FCT) tomado medidas para a fomentar, como por exemplo exigir que os doutorandos publiquem em revistas internacionais de referência, que tenham bons factores de impacto e que estejam indexadas em bases de dados internacionais como: Web of Science, Clarivate Analytics, Thomson Reuters.

A UNL participa a nível da Reitoria em vários grupos/redes institucionais internacionais como a European University Association (EUA), Young European Research Universities (Yerun), redes internacionais como a Network of Universities from the capitals of Europe (ÚNICA), e a rede internacional de Universidade de países ibero-americanos (UNI>ERSIA), mas também de grupos de trabalho (Grupo Tordesillas) (Retirado a 20 Julho de 2018 de <http://www.unl.pt/nova/factos-e-numeros>).

Para além das estruturas já referidas a UNL também tem uma plataforma designada por “Escola Doutoral”, que foi criada em 2012 e que funciona desde 2013 ligada à reitoria. Os cursos da Nova Escola

Doutoral foram concebidos e implementados para promover o desenvolvimento profissional de supervisores e apoiar estudantes de doutoramento durante o percurso doutoral e ajudar a desenvolver competências transferíveis e competências transversais às áreas. Esta funciona com cursos de pequena duração, que visam fomentar e desenvolver competências de investigação, comunicação, informação, gestão de recursos, elaboração de projectos e também o empreendedorismo. A maioria destes cursos destinam-se a estudantes de doutoramento, mas também há cursos para supervisores.

A UNL apresentava em 2016 o seguinte organograma, Fig. 23.

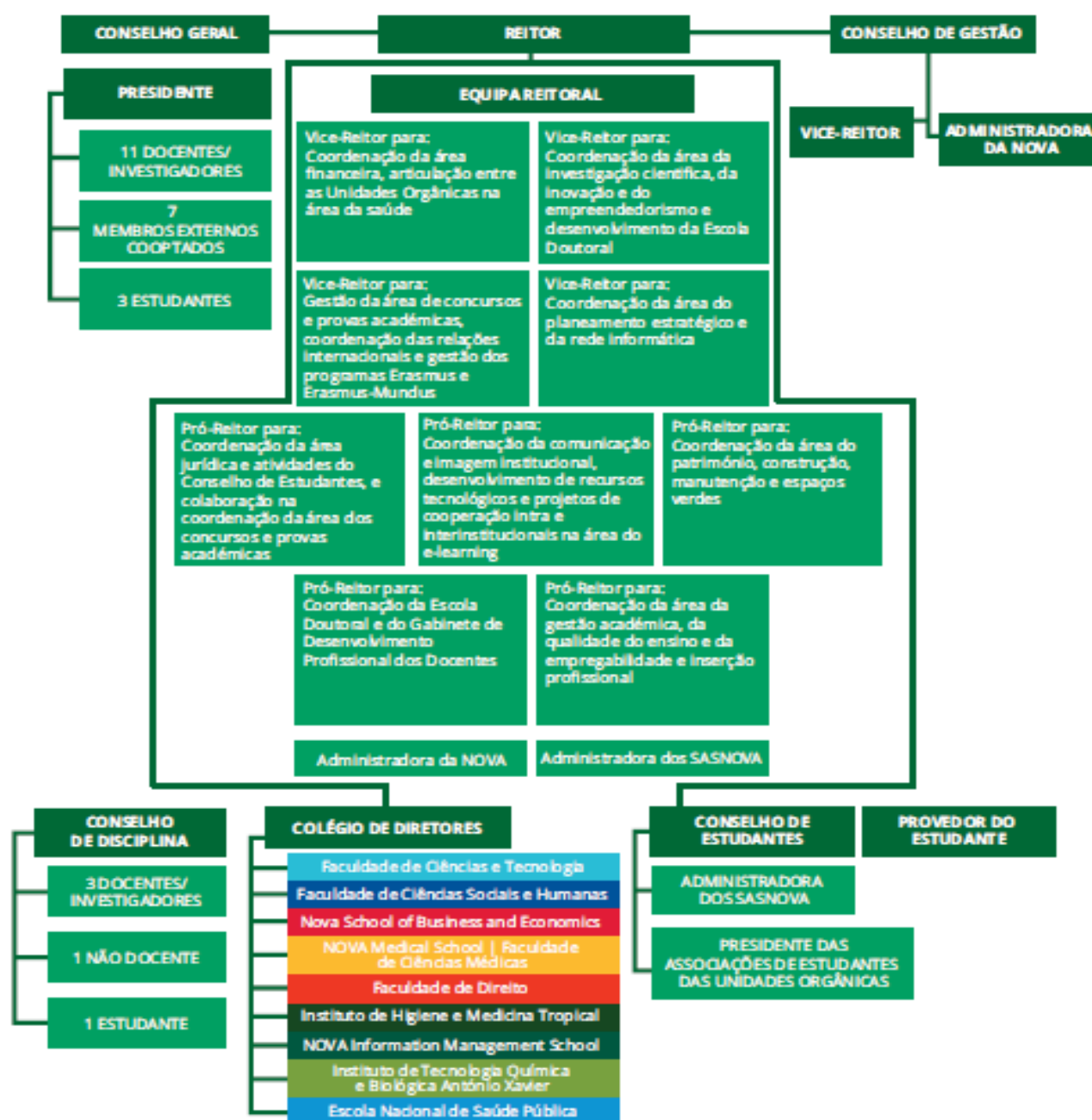


Figura 23 Organograma (31/12/2016) (Retirado do Relatório de Actividades de 2016).



Actualmente (2018), a UNL é a única universidade portuguesa entre as 50 melhores do mundo com menos de 50 anos, estando em quadragésimo primeiro lugar no “QS Top 50 Under 50”, um dos mais relevantes rankings internacionais (<https://www.topuniversities.com/universities/universidade-nova-de-lisboa#399336>, acedido a 1 junho de 2018).

No que respeita ao QS World University Rankings 2017/2018, a UNL subiu cinco posições para o lugar 361 (fonte: <https://www.fct.unl.pt/noticias/2017/07/universidade-nova-com-posicao-de-destaque-em-rankings-internacionais>). Em 2018 o QS anunciou o ranking por áreas (Artes e Humanidades; Engenharia e Tecnologia, Ciências Naturais; Ciências Sociais e gestão), estando a NOVA no TOP 10 europeu das universidades jovens em todas as áreas de estudo.

De destacar ainda que a UNL está ainda no top 10 das jovens Universidades Europeias, relativamente às 5 áreas de conhecimento avaliadas pelo QS: as Artes e Humanidades (4ª posição); Engenharia e Tecnologia (10ª posição); Ciências da Vida e Medicina (6ª posição); Ciências Naturais (7ª posição) e Ciências Sociais e Gestão (7ª posição) (<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2018> e <http://www.unl.pt/nova/rankings>, retirado a 1 de Junho de 2018). Em 2018 a UNL encontra-se no 405 do ranking QS Global World Ranking <https://www.topuniversities.com/universities/universidade-nova-de-lisboa#sub>, Fig. 24.

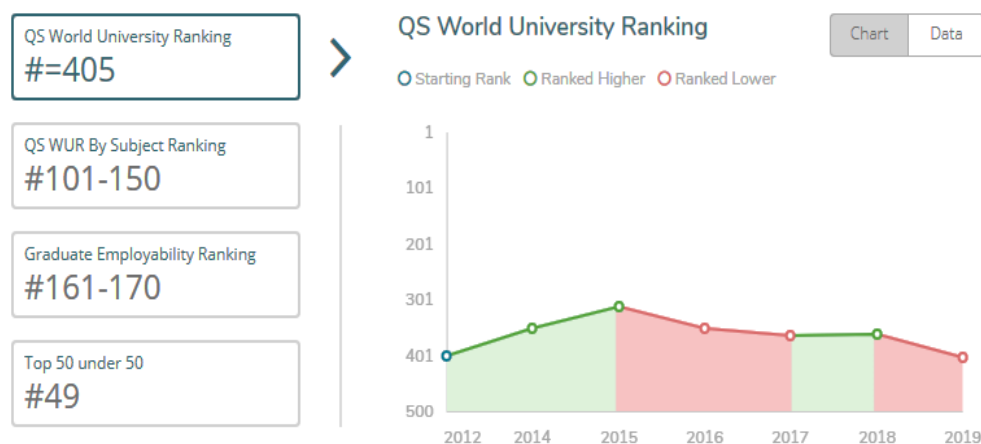


Figura 24 Posição da UNL desde 2012 até 2019 considerando os critérios de classificação. Fonte: <https://www.topuniversities.com/universities/universidade-nova-de-lisboa#399336>, acedido a 1 junho de 2018).

Os critérios que permitiram classificar a universidade foram : “Overall Score: 27,9; Academic Reputation: 27,7; Employer Reputation: 31,1; Faculty Student: 30,1; Citations per Faculty: 22,9; International Faculty: 26,1, International Students: 35,0”. O percurso da universidade apresentado mostra a evolução da mesma ao longo dos últimos anos. Em 2012 (início do ranking) a UNL estava colocada entre a posição 401- 450, em 2014 subiu para o lugar 353, em 2016 desceu ligeiramente para lugar 361, em 2017 teve nova descida para o lugar 366, em 2018 recuperou alguns lugares ficando em 361 e em 2019 ficará na posição 405 do ranking. Mas se a Análise for por área a UNL ficará entre a posição 101 e 150. Aqui os critérios de avaliação que são usados para o ranking são: Academic

Reputation: 62,4, Employer Reputation: 71,9, H-index Citations: 71,1 e Citations per Paper: 74,3, Fig. 24. Considerando a empregabilidade de graduados da UNL a universidade fica entre a posição 161 e a 170, sendo os critérios que estão inerentes a esta classificação Overall Score: 42,2-43,4, Alumni Outcomes: 27, Employer-Student Connections: 43,1, Employer Reputation 43,6 e Graduate Employment Rate: 55,8, Fig. 24.

Nos últimos anos a UNL tem permanecido entre a trigésima sexta e a quadragésima nona posição: em 2014 encontrava-se no quadragésimo sexto lugar, em 2015 subiu trigésimo sexto lugar, no ano seguinte (2016) ficou em quadragésimo quinto lugar, em 2017 e 2018 permaneceu na posição 41. Em 2019 ficará em 49, Fig. 25.

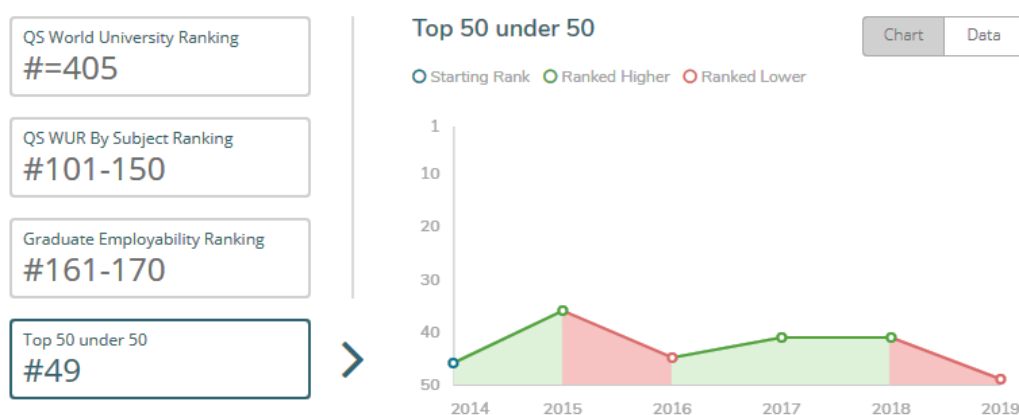


Figura 25 Evolução da posição da UNL desde 2014, no Top 50 em universidades com menos de 50 anos. Imagem retirada do site: (<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2018>), acedido a 1 Junho de 2018.

Tal como se refere no site da UNL “ De notar ainda que, entre as 50 melhores jovens Universidades do Mundo, apenas cinco Universidades Europeias são listadas em todas as cinco áreas do conhecimento: a Universidade NOVA de Lisboa, a Universidad Autónoma de Madrid, a Universitat Autònoma de Barcelona, a University of Antwerp e a Linköping University” [www.unl.pt/noticias/nova/nova-no-top-10-europeu-das-universidades-jovens-em-todas-areas-de-estudo](http://www.unl.pt/noticias/nova/nova-no-top-10-europeu-das-universidades-jovens-em-todas-areas-de-estudo)). Tal como se divulga no site da UNL “A NOVA lidera a nível nacional no critério de internacionalização do corpo docente, o que confirma a capacidade de atração de docentes e investigadores a nível global, e também no rácio professor-aluno com uma pontuação 76% acima da média nacional que sinaliza o longo compromisso com a elevada qualidade de ensino. Os resultados deste ano (2018) traduzem um desempenho superior à média nacional também em indicadores como a reputação académica, a internacionalização do corpo docente e de alunos, e a reputação junto de empregadores, esta última 49% acima da média nacional” <https://www.fct.unl.pt/noticias/2017/07/universidade-nova-com-posicao-de-destaque-em-rankings-internacionais>).

De realçar que em 2017 a Universidade Nova de Lisboa, no ranking internacional “THE Young University Rankings”, elaborado pela Times Higher Education, foi a nível nacional a líder no indicador “Citações”<sup>84</sup> e no que respeita o “Desempenho Internacional”<sup>85</sup>, ficando em 150 lugar a nível mundial, com as seguintes pontuações nos respectivos indicadores, Tabela 16.

*Tabela 16* Extracto do “The world university rankings”<sup>86</sup> (2017) onde se podem ver algumas características da população da Universidade Nova de Lisboa em comparação com as universidades que estão nos três primeiros lugares e outras universidades que tem scores máximos nos indicadores analisados neste ranking. Retirado de [https://www.timeshighereducation.com/young-university-rankings#/page/0/length/25/sort\\_by/scores\\_teaching/sort\\_order/asc/cols/scores](https://www.timeshighereducation.com/young-university-rankings#/page/0/length/25/sort_by/scores_teaching/sort_order/asc/cols/scores).  
acedido em 11/4/2018.

Ranking position	University	Number of		Percentage	Ratio	Indicadores /Scores					
		FTE Students	Students per staff	International Students	Female:Male	Overall	Citations	Industry Income	International Outlook	Research	Teaching
1	École Polytechnique Fédérale de Lausanne (Switzerland)	9750	11.2	54%	27: 73	77.9	96.5	69.8	98.6	67.4	65.2
2	Hong Kong University of Science and Technology (Hong Kong)	11960	27.3	38%	n/a	75.0	91.2	62	82.8	76.9	56.0
3	Nanyang Technological University Singapore (Singapore)	25278	16.1	32%	49: 51	74.2	90.7	93.5	95.7	70.5	57.4
74	Veltech University (India)	n/a	n/a	n/a	n/a	41.7	100	35.4	15.5	10.1	22.1
4	Pohang University of Science and Technology /South Korea)	3017	10.0	4%	22:78	67.8	79.2	99.6	34.2	64.3	65.8
11	University of Luxembourg (Luxembourg)	5219	17.2	55%	51:49	58.9	85.8	40.6	99.9	43.5	38.9
150	Nova Lisbon University (Lisboa)	<b>19425</b>	<b>18.5</b>	<b>12%</b>	<b>49:51</b>	<b>28.5-37.0</b>	<b>45.2</b>	<b>42.3</b>	<b>52.0</b>	<b>30.0</b>	<b>29.5</b>

<sup>84</sup>Young University Rankings 2017. The Times Higher Education Young University Rankings list the world’s best universities that are aged 50 years or under.

Destes dados é possível verificar que a nível de ensino, o score da Nova é ainda baixo (29,5), tal como em termos de pesquisa/investigação (30,0), estando na média no indicador internacionalização (52,0).

Relativamente ao “CWTS Leiden Ranking”<sup>86</sup> a UNL também lidera em Portugal (2017), a lista que mede o desempenho, a qualidade e o impacto da produção científica das 750 principais universidades mundiais. Se em (2011/2012) a UNL ocupava a quarta posição a nível nacional no ranking, na mais recente edição (2016) ocupa a segunda posição. Neste ranking, o seu posicionamento a nível europeu é o 189 lugar, e a nível mundial a posição é a 404.

<sup>84</sup> Indicador citações- indicador que traduz o impacto da investigação científica

<sup>85</sup> Desempenho internacional- indicador relativo à capacidade de atrair estudantes, docentes e investigadores internacionais.

<sup>86</sup> CWTS Leiden Ranking - The Centre for Science and Technology Studies (CWTS) studies scientific research and its connections to technology, innovation, and society- Ranking que mede o desempenho científico de 750 universidades a nível mundial, utilizando para tal um conjunto de indicadores bibliométricos com o objetivo de aferir o impacto das publicações científicas de uma instituição. <http://www.leidenranking.com/information/indicators>, <https://www.cwts.nl/> The Leiden Ranking is based on publications in the Web of Science database produced by Clarivate Analytics.

No ranking, “U-Multirank”<sup>87</sup>, em 2017, a Universidade NOVA de Lisboa liderava a nível nacional, dentro das cinco áreas analisadas (ensino e aprendizagem; investigação; transferência de conhecimentos; orientação internacional ; envolvimento regional), com a classificação máxima em 11 indicadores<sup>88</sup> avaliados na categoria A (“Very Good”), de 31 indicadores de avaliação utilizados, sendo que os indicadores em que a NOVA obteve a classificação máxima foram os seguintes: Research <sup>89</sup>, Knowledge Transfer <sup>90</sup>, International Orientation<sup>91</sup>, Regional Engagement <sup>92</sup>– Master graduates working in the region; Regional joint publications.

A Universidade Nova de Lisboa, em 2018, ocupa o 439º. lugar no Rankings Universitários Mundiais (CWUR), num universo de 18 mil universidades de 61 países. Relativamente ao ano de 2017, a UNL subiu 155 lugares, ficando entre as 500 melhores universidades do mundo. Esta avaliação tem em conta sete indicadores, a qualidade da Educação<sup>93</sup>, a qualidade do corpo docente<sup>94</sup>, a investigação científica<sup>95</sup>, a qualidade das Publicações<sup>96</sup>, a influência<sup>97</sup> e as citações<sup>98</sup>. (<https://www.fct.unl.pt/noticias/2018/07/nova-em-destaque-nos-principais-rankings-internacionais>).

A Universidade NOVA de Lisboa é atualmente a décima quinta melhor da Europa e está entre as 50 melhores do mundo com menos de 50 anos de acordo com o ranking QS Top 50 under 50 (11-07-2018). Este ranking avalia critérios como a reputação e a internacionalização (Overall Score: 27,9, Establishment Year: 1973, WUR Overall: 405). (<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2018>).

Todas as escolas contribuem para esta boa imagem da UNL. Em 2016/2017 estavam a funcionar 79 cursos de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa. É interessante notar que a FCT tem 44% de todos os programas de doutoramento da UNL, que a FCSH tem 25% e que o ITQB tem 10%. Todas as outras escolas possuem 21% dos programas de doutoramento (<http://www.unl.pt/escolas/escolas>). A percentagem de estudantes que frequentam os programas de doutoramento, de 2008 a 2015, não se

---

<sup>87</sup> U-Multirank”- Ranking global compilado e financiado pela Comissão Europeia. Este ranking atualmente avalia” mais 1200 instituições de ensino superior, de 85 países diferentes, e desenvolve uma abordagem inovadora e multidimensional, através de uma ferramenta de análise comparativa do desempenho das instituições em 31 indicadores, organizados em 5 grupos distintos: ensino e aprendizagem, investigação, transferência de conhecimento, orientação internacional e envolvimento regional.” Fonte: Site da UNL: <https://www.fct.unl.pt/noticias/2017/07/universidade-nova-com-posicao-de-destaque-em-rankings-internacionais>).

<sup>88</sup> Indicadores que obtiveram nota máxima neste ranking, Publicações; financiamento externo para investigação; publicações interdisciplinares; número de pós-docs; financiamento de fontes privadas; spin-offs; financiamento de fontes de desenvolvimento profissional contínuo; mobilidade dos alunos; publicações internacionais em parceria; alunos de mestrado a trabalhar na região ; publicações regionais em parceria.

<sup>89</sup> Research – Research publications (absolute numbers); Research publications (size-normalised); External research income; Interdisciplinary publications; Post-doc positions.

<sup>90</sup> Knowledge Transfer - Income from private sources; Spin-offs; Publications cited in patents.

<sup>91</sup> International Orientation – Student mobility; International academic staff; International joint publications.

<sup>92</sup> Regional Engagement – Master graduates working in the region; Regional joint publications.

<sup>93</sup> número de ex-alunos de uma universidade que foram distinguidos. Empregabilidade de ex-alunos: número .de ex-alunos que ocupam cargos de CEO nas maiores empresas do mundo.

<sup>94</sup> número de professores distinguidos com prémios internacionais.

<sup>95</sup> número total de trabalhos de investigação realizados.

<sup>96</sup> número de trabalhos de investigação em publicações de referência.

<sup>97</sup> número de trabalhos de investigação em publicações influentes.

<sup>98</sup> o número de trabalhos de investigação citados em publicações de referência.

manteve ao longo do tempo: a FCT tem uma média de 25% de todos os doutorandos e a FCSH tem 39% seguida de ITQB com 11%.

Na Tabela 17 é possível ver o número de estudantes inscritos e diplomado em dezembro de 2015 e dezembro de 2016 (no Capítulo 3 será apresentada uma análise mais detalhada).

*Tabela 17* Alguns dados importantes sobre o terceiro ciclo, nas várias unidades orgânicas da Universidade Nova de Lisboa, no período que medeia entre 31 de Dezembro de 2015 e 31 de Dezembro de 2016. (Dados retirados do Relatório de Actividades de 2016, Quadro 6.5.1)

	Estudantes Inscritos		Estudantes diplomados	
	31.dez.2015	31.dez.2016	2014/2015	2015/2016
FCT	426	394	81	90
FCSH	650	593	75	103
Nova SBE	71	84	9	6
NMS FCM	200	186	15	28
FD	125	120	4	4
IHMT	112	116	7	9
NOVA IMS	89	77	5	4
ITQB	270	252	44	52
ENSP	105	109	5	5
<b>NOVA</b>	<b>2048</b>	<b>1931</b>	<b>245</b>	<b>301</b>

Fontes: RAIDES 2015, RAIDES 2016 (provisório) e Divisão Académica da Reitoria (no caso dos diplomados).

Os dados de alunos inscritos em 31.dez.2016 e de diplomados durante 2015/2016 são provisórios uma vez que a DGEEC não publicou ainda os resultados definitivos do RAIDES 2016. Mantendo a continuidade da série estatística, de acordo com a metodologia definida pela DGEEC, o número de estudantes inscritos é calculado tendo como referência a data 31.dez.N. O número de estudantes diplomados, por sua vez, é apurado de acordo com as regras estipuladas pela DGEEC para a delimitação do ano letivo. O apuramento dos diplomados de doutoramento foi feito por ano civil.

## 2. Caracterização da Universidade Nova de Lisboa

A Universidade Nova de Lisboa (UNL) é constituída por nove unidades orgânicas, as escolas:

- A Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)
- A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH)
- A NOVA School of Business and Economics (NSBE) anteriormente designada por Faculdade de Economia
- A NOVA Medical School também designada por Faculdade de Ciências Médicas (NMS/FCM)
- A Faculdade de Direito (FD)
- O Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT)
- A NOVA Information Management School (NIMS) anteriormente designada por Instituto Superior de Estatística Gestão de Informação (ISEGI)
- O Instituto de Tecnologia Química e Biológica António Xavier (ITQB)
- A Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP)

Cada escola está organizada de maneira diferente. Nas tabelas seguintes (Tabela 18 a 26) apresentam-se os órgãos de gestão de cada uma das escolas (informação retirada do relatório de actividades de 2016). Verifica-se que somente o Instituto de Higiene e Medicina Tropical tem coordenadores do terceiro ciclo no Conselho Pedagógico, as restantes escolas não tem nas suas estruturas representantes diretos do terceiro ciclo (estudantes ou coordenadores).

Todas as escolas possuem unidades de investigação, onde se faz a investigação e onde, normalmente estão integrados os doutorandos. Nestes contexto é importante identificar as unidades de investigação de cada escola.

## 2.1 Faculdade de Ciências e Tecnologia

Esta faculdade tinha em 2016, 394 doutorandos nos vários doutoramentos. Em 2015 tinha 18 investigadores e 439 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares) e 25 assistentes. Esta faculdade actualmente tem 16 unidades de investigação. Os órgãos que dirigem a FCT bem como a sua composição apresentam-se seguidamente, Tabela 18.

*Tabela 18* Órgãos da Faculdade de Ciências e Tecnologia (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
FCT	Conselho da Faculdade	Individualidades externas	5
		Representantes dos docentes ou investigadores	9
		Estudantes	1
	Conselho Executivo	Diretor	1
		Subdiretores	4
		Administrador	1
	Conselho de gestão	Presidente	1
		Subdiretor	1
	Conselho Científico	Diretor	1
		Subdiretor	1
		Representantes dos docentes ou investigadores	25
		Representantes das Unidades de investigadores	5
	Conselho Pedagógico	Diretor	1
		Subdiretor	1
		Docentes representantes dos departamentos	14
		Estudantes representantes das áreas de ensino	14

## 2.2 Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A FCSH tinha em 2016, 593 doutorandos, 249 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares) 24 assistentes e 16 investigadores. Esta escola tem 16 unidades de investigação. Seguidamente apresentam-se os órgãos que regem a FCSH e a composição dos mesmos, Tabela 19.

Tabela 19 Órgãos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
FCSH	Conselho da Faculdade	Presidente	1
		Individualidades externas	3
		Docentes ou investigadores	8
		Estudantes	1
	Direcção	Diretor	1
		Subdiretores	2
		Subdiretores adjuntos	5
		Administradora	1
	Conselho Científico	Director	1
		Docentes e investigadores	15
	Conselho Pedagógico	Presidente	1
		Docentes ou investigadores	2
		Estudantes	2
	Conselho de estudantes	Presidente da Associação de estudantes	1
		Estudante eleita para o Conselho da Faculdade	1
		Membros eleitos	3

## 2.3 NOVA School of Business and Economics

Nesta escola estavam inscritos 84 doutorandos, possuindo esta um centro de investigação. Esta escola em 2015 tinha 7 investigadores, 114 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares) e 62 assistentes. Os órgãos que dirigem esta escola e a sua composição apresentam-se seguidamente, Tabela 20.

Tabela 20 Órgãos da Nova School of Business and Economics da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
Nova SBE	Conselho da Faculdade	Individualidades externas	5
		Representantes dos docentes ou investigadores	9
		Estudantes	1
	Conselho Executivo	Diretor	1
		Subdiretores	4
		Administrador	1
	Conselho de gestão	Presidente	1
		Subdiretor	1
	Conselho Científico	Diretor	1
		Subdiretor	1
		Representantes dos docentes ou investigadores	25
		Representantes das Unidades de investigadores	5
	Conselho Pedagógico	Diretor	1
		Subdiretor	1
		Docentes representantes dos departamentos	14
		Estudantes representantes das áreas de ensino	14

## 2.4 Faculdade de Direito

A faculdade de direito apresenta uma população de doutorandos de 120 estudantes, e uma unidades de investigação. Esta faculdade em 2015 não tinha investigadores e tinha 35 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares).

Esta faculdade tem somente quatro órgãos para a governarem: o Conselho da Faculdade, a direcção, o conselho Científico e o Conselho Pedagógico, Tabela 21.

Tabela 21 Órgãos da Faculdade de direito da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
FD	Conselho da Faculdade	Individualidades externas	3
		Docentes ou investigadores	6
		Estudantes	2
	Direção	Diretora	1
		Subdiretores	1
	Conselho Científico	Presidente	1
		Directora	1
		Docentes	21
	Conselho Pedagógico	Presidente	1
		Vice-Presidente	1
		Docentes	4
		Estudantes representantes das áreas de ensino	4

## 2.5 NOVA Medical School /Faculdade de Ciências Médicas

Esta escola tinha em 2016, 186 doutorandos nos vários doutoramentos. Em 2015 tinha 16 investigadores, 145 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares) e 348 assistentes. A faculdade de Ciências Médicas tinha em 2016, 3 unidades de investigação. Os Órgãos dirigentes da Nova Medical School e a sua composição apresentam-se na Tabela 22.

Tabela 22 Órgãos da Nova Medical School da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
NMS/FCM	Conselho da Faculdade	Presidente	1
		Individualidades externas	3
		Docentes ou investigadores	8
		Estudantes	1
	Conselho executivo/Direção	Director	1
		Subdiretores	4
		Administradora	1
	Conselho Científico	Director	1
		Professores e investigadores de carreira	9
		Restantes docentes e investigadores em regime de tempo integral	7
		Membros designados pelas unidades de investigação	4
		Director Clínico do Hospital Universitário nuclear da faculdade	1
		Director Clínico de entre os directores clínicos das instituições de saúde protocoladas com a faculdade	1
	Conselho Pedagógico	Presidente	1
		Representantes do corpo docentes (um por cada ano do MIM)	6
		Docente representante dos coordenadores de programas de doutoramento	1
		Docente representante dos coordenadores de programas de Mestrado	1
		Docente do departamento de educação médica	1
		Representantes dos alunos (um por cada ano do MIM) do ano	6
		Aluno do 2.º ano de estudos	1
		Aluno do 3.º ano de estudos	2
		Presidente da associação de estudantes da FCM ou quem o represente	1



## 2.6 Instituto de Higiene e Medicina Tropical

Nesta escola estavam matriculados 116 doutorandos em 2016, tendo a mesma uma unidade de investigação. Em 2015, esta escola tinha 13 investigadores e 36 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares). Na tabela seguinte apresentam-se os órgãos que governam a instituição e a respectiva composição, Tabela 23.

*Tabela 23* Órgãos do Instituto de Higiene e Medicina Tropical da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016)

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
IHMT	Conselho do instituto	Individualidades externas (Presidente e Vice-presidente) Docentes ou investigadores Estudantes	6 9 1
	Conselho de Gestão	Director Subdirector(a) Administradora	1 3 1
	Conselho Científico	Presidente Vice-presidente Docentes ou investigadores	1 1 17
	Conselho Pedagógico	Presidente Coordenador do 3.º ano Coordenadores do 2.º ano Representantes dos estudantes do 2.º ano Representantes dos estudantes do 3.º ano	1 4 5 3 3
	Conselho de ética	Presidente Sector da saúde internacional e da bioestatística Sector das ciências biomédicas Sector da patologia e clínica e doenças tropicais representante do biotério Jurista	1 2 2 2 1 1
	Conselho consultivo	Presidente Membros externos (mandatos entre 2015-2017)	1 18

## 2.7 NOVA Information Management School

Esta escola tinha em 2016, 77 estudantes inscritos em cursos doutorais e uma unidade de investigação. Esta escola em 2015 não tinha investigadores, tinha 26 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares) e 3 assistentes. Seguidamente apresentam-se os órgãos que fazem parte da NOVA IMS, Tabela 24.

Tabela 24 Órgãos da NOVA Information Management School (Nova IMS) da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
Nova IMS	Conselho do instituto	Individualidades externas (Presidente)	3
		Docentes ou investigadores	7
		Estudantes	1
	Direção	Director	1
		Subdirector(a)	3
	Conselho Científico	Presidente	1
		Docentes	15
	Conselho Pedagógico	Presidente	1
		Docentes ou investigadores	5
		Estudantes	5
	Conselho consultivo	Presidente	1
		Membros associados da AD NOVA IMS	9

## 2.8 Instituto de Tecnologia Química e Biológica António Xavier

Nesta escola com segundo e terceiro ciclo, o número de estudantes inscritos no terceiro ciclo é de 252, tendo esta três unidades de investigação. Os órgãos desta escola e a sua composição apresentam-se seguidamente, Tabela 25.

Tabela 25 Órgãos do Instituto de Tecnologia Química e Biológica António Xavier da UNL (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
ITQB	Conselho do instituto	Individualidades externas (Presidente)	3
		Docentes ou investigadores	6
		Estudantes	1
	Direção	Director	1
		Subdirector(a)	2
	Conselho de Gestão	Director	1
		Subdirectores	2
		Administradora	1
		Representante da gestão financeira e patrimonial	1
	Conselho Científico	Director/Presidente	1
		Docentes ou investigadores	10
	Conselho Pedagógico	Presidente	1
		Docentes	2
		Estudantes	2
	Provedor		1

Esta escola em 2015 tinha 37 investigadores e 9 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares).

## 2.9 Escola Nacional de Saúde Pública

Nesta escola estão inscritos no terceiro ciclo 109 estudantes de doutoramento, tendo esta uma unidade de investigação. Esta escola em 2015 tinha 6 investigadores, 30 docentes (professores catedráticos, professores associados e professores auxiliares) e 2 assistentes. Os órgãos que governam a ENSP apresentam-se seguidamente, Tabela 26.

Tabela 26 Órgãos da Escola Nacional de Saúde Pública da UNL. (Informação retirada do relatório de actividades de 2016).

Escola	Órgãos	Composição/cargo	Membros
ENSP	Conselho de escola	Indivíduos externos (Presidente)	3
		Docentes ou investigadores	7
		Estudantes	1
	Direção	Director	1
		Subdirector	1
		Secretária	1
	Conselho de gestão	Presidente	1
		Subdirector	1
		Secretária	1
	Conselho Científico	Presidente	1
		Vice-Presidente	1
		Docentes e investigadores	15
	Conselho Pedagógico	Presidente	1
		Vice-Presidente	1
		Docentes	4
		Estudantes	6

### 3. Legislação sobre doutoramentos e do terceiro ciclo em Portugal e na UNL

Efectuou-se uma Análise documental de documentos públicos, como a legislação e os regulamentos do terceiro ciclo das escolas UNL. Foram ainda analisados relatórios anuais produzidos pela universidade. Pretendeu-se caracterizar o perfil de doutorandos que emergem dos regulamentos do terceiro ciclo e do processo de monitorização da avaliação de supervisão proposto, identificando semelhanças e diferenças entre as escolas da UNL.

Uma das primeiras referências legislativas aos doutoramentos surge no Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de outubro, após o início da implementação de processo de Bolonha (1999) no primeiro e segundo ciclo, onde se define o que se entende por doutoramento: "O doutoramento prova a realização de um contributo inovador e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área de conhecimento e capacidade de realizar o trabalho científico independente" (Capítulo III, artigo 17 (1)). O texto legislativo do Decreto-Lei n.º 216/92 está relacionado aos procedimentos organizacionais, não definindo o perfil do orientador ou do estudante de doutoramento, as regras de supervisão, os objetivos, o trabalho de supervisão, a monitorização e a avaliação. De fato, a única referência ao papel do supervisor nesta legislação relaciona-se aos procedimentos que este deve realizar para informar sobre a evolução do trabalho de pesquisa do aluno. "O orientador deve informar anualmente o órgão competente da universidade, através de um relatório sobre o andamento do trabalho do candidato" (Capítulo III, artigo 23).

Em 2006, através do Decreto-Lei n.º 74, de 24 de março de 2006, a República Portuguesa aprova a organização da educação superior em três ciclos e os descritores de Bolonha baseados na aquisição de aprendizagens e no desenvolvimento de competências. Esta lei enfatiza uma mudança de paradigma, de um modelo passivo de educação baseado na aquisição do conhecimento, para um modelo baseado no

desenvolvimento de competências, das simples (instrumental, treino) às mais complexas (interpessoal, específicas de uma área).

Dois anos depois, e após a aplicação do processo de Bolonha ao primeiro e segundo ciclo, um novo decreto-lei (Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho) reforça o que se pretende com o terceiro ciclo e regula a existência não só de estudantes que possuem doutoramentos a tempo parcial, mas reforça a necessidade de monitorizar e avaliar a implementação do processo de Bolonha, ouvindo todas as partes interessadas (professor, alunos, supervisor).

O processo de Bolonha provocou mudanças na estrutura dos doutoramentos, sendo o a escolarização<sup>99</sup> um deles (Alves & Azevedo, 2010). O Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, sublinha alguns dos objetivos de Bolonha para o ensino superior e regula como eles podem ser monitorizados e avaliados: "(...) A transição de um sistema educacional baseado na transmissão do conhecimento a um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos alunos, onde os componentes do trabalho experimental ou de projeto, entre outros, e a aquisição de competências transversais devem ter o papel decisivo (...)". O artigo 28 do mesmo Decreto-Lei refere-se ao perfil das competências do aluno de doutoramento após a conclusão do diploma, que atende ao quadro de qualificações apresentado e aprovado em Bergen (2005). Neste artigo pode ler-se "1 - O grau de doutor é conferido para aqueles que demonstram: (A) a capacidade de compreender sistematicamente um campo científico de estudo; (B) as habilidades, aptidões e métodos de pesquisa associados a um campo científico; (C) Capacidade de projetar, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa em relação aos requisitos impostos pelos padrões de qualidade e integridade académica; (D) realizou um conjunto significativo de trabalhos de pesquisa originais que contribuíram para a extensão das fronteiras do conhecimento, parte das quais merece divulgação nacional ou internacional em publicações com um comité de seleção; (E) Ser capaz de analisar, avaliar e sintetizar idéias novas e complexas criticamente, (F) Ser capaz de se comunicar com colegas, o resto da comunidade académica e sociedade em geral sobre a área onde são especializados; (G), em uma sociedade baseada no conhecimento, para promover o progresso tecnológico, social ou cultural em um contexto académico ou profissional. "Ainda assim, não há perfil de supervisor nem práticas de supervisão propostas.

De acordo com a autonomia universitária, as universidades podem fazer seus próprios regulamentos, desde que sigam as recomendações nacionais e internacionais subjacentes ao processo de Bolonha, à Estratégia de Lisboa, respeitem os parâmetros/descriptores internacionais propostos pela Associação Europeia de Universidades (EUA). Neste contexto, cada universidade pode definir e aprovar regulamentos. Pode também criar e adotar um perfil de supervisor, assessorar as práticas de supervisão e implementar processos de monitorização e avaliação da supervisão doutoral.

---

<sup>99</sup> Tal como estas autoras enfatizam, o Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, não impõe a escolarização dos doutoramentos, mas abre a porta para a existência de cursos curriculares doutorais, para além da apresentação e discussão de uma tese. A opção pela escolarização será da responsabilidade das Universidades.

Na UNL promove-se a autonomia das escolas a partir de uma plataforma de entendimento sobre objectivos comuns. Em relação ao terceiro ciclo há poucas regulamentações comuns, verificando-se que os regulamentos dos cursos de doutoramento são as peças mais importantes do terceiro ciclo.

As condições de acesso ao doutoramento estão na página do próprio curso doutoral, sendo importante referir que, em geral os estudantes devem possuir o grau de mestre ou um grau equivalente quando, o seu currículo académico, científico e profissional sejam reconhecidos pelos conselhos científicos das escolas como atestando a sua capacidade de frequentar um programa doutoral. Em geral todos os regulamentos referem que a seleção e a seriação dos candidatos é baseada no seu currículo académico e profissional, tendo em atenção a adequação e a formação recebidas no primeiro e no segundo ciclos (ou outros graus pré-bolonha) e os requisitos do programa doutoral.

Pela observação das matrizes curriculares dos doutoramentos na UNL verifica-se que, efectivamente houve a opção por um currículo específico formal. No primeiro ano em geral os estudantes frequentam disciplinas relacionadas com as metodologias do trabalho de investigação. Esta opção poderá estar relacionada por um lado com o crescente número de doutorandos, e com o crescente número de doutorandos por supervisor, o que poderá dificultar a interacção orientador-doutorando e por consequência o desenvolvimento das competências de investigação. Por outro poderá ser um veículo de socialização e de integração dos estudantes na academia. Os “currículos” (Unidades curriculares/disciplinas integrantes bem como os seus ECTS) de cada curso doutoral estão na página de cada escola bastando consultar as mesmas. Atualmente (ano de 2018) no primeiro ano do doutoramento o estudante deverá realizar quatro unidades curriculares de uma gama de disciplinas curriculares propostas, sendo a sua escolha condicionada pela área de especialização. O tema da pesquisa doutoral pode ser escolhido pelo estudante doutoral, com a ajuda de um tutor, do coordenador de curso e ou de um Orientador. O registo da unidade curricular – tese está condicionada à aprovação do seu projecto de tese. O projecto de tese é acompanhado por um tutor, e deverá ser apresentado após o primeiro ano de doutoramento. Este projecto consiste numa monografia que deverá incluir, entre outros elementos, a descrição de uma pesquisa detalhada sobre o *state-of-the-art*, o trabalho relacionado com os tópicos de pesquisa, a descrição do problema a ser resolvido e o trabalho de pesquisa. Este projecto de tese será avaliado num exame público por um júri que será proposto pelos coordenadores e professores do curso doutoral. Após a aceitação do projecto de tese, o candidato levará a cabo o seu plano de pesquisa com vista à elaboração de uma tese original. Este trabalho de pesquisa será supervisionado pelo orientador e/ou pelo coorientador(es).

Foram analisados os seguintes documentos que regulam o terceiro ciclo em cada uma das escolas: da FCT - regulamentos n.º 905/2010 e n.º 209/2014; da FCSH - regulamento n.º 438/2008; da Nova SBE - regulamento n.º 488/2010; da FCM - regulamento n.º 320/2015 e n.º 8774/2015; da FD - regulação de doutoramentos aprovada em 21/05/2014; do IHMT - regulamentos: n.º 474/2012 e n.º 761/2015; da NOVA IMS - regulamentos n.º 287/2010; do ITQB - regulamento n.º 269/2008; e do

ENSP o aviso n.º 21553/2008. Cada curso de doutoramento poderá ter normas/regulamentos específicos, estando na Tabela 27, algumas informações relativas à supervisão doutoral.

Na UNL, a orientação científica é atribuída pelo regulamento ao supervisor, que geralmente tem como atributo o grau de doutor<sup>100</sup> e ser nomeado pela comissão científica do programa de doutoral. Um dos deveres de supervisor em algumas escolas da UNL é fazer um relatório anual sobre o progresso do trabalho do estudante e monitorizar a evolução do projeto de pesquisa. A avaliação da supervisão de doutorandos não está contemplada nos regulamentos do terceiro ciclo nem nas competências de supervisão do supervisor.

A partir da Análise das regulamentações gerais dessas escolas ou da regulamentação dos programas de doutoramento, verifica-se que a monitorização do processo de supervisão é feito pelas comissões de monitorização (Nova IMS, FCT, ENSP), comissões de tese (ITQB, FCM) ou comissão tutorial (IHMT). A partir dos objetivos, a composição e a natureza dos relatórios de monitorização é possível assumir que correspondem a diferentes conceitos e modelos. Não foi possível verificar a existência de comissões de acompanhamento de tese na Nova SBE, FCSH e FD, uma vez que não são mencionadas no regulamento ou nos documentos publicados na página de internet dessas escolas. Um resumo das informações sobre supervisão e monitorização é apresentado na Tabela 27.

A orientação científica está regulada em quase todas as escolas (Tabela 27). A co-orientação pode ser realizada em todas as escolas por um pesquisador/investigador com o doutoramento. É interessante notar o uso da palavra orientação em vez da supervisão em documentos oficiais. Em português estas palavras têm significados diferentes, a orientação é mais restrita do que a supervisão. A supervisão está relacionada com a observação, monitorização, ensino, coaching, mostrar o caminho, cuidado, atenção, ajuda, suporte. A orientação sugere "mostrar o caminho", dar uma direção, dar orientação.

Também é possível verificar, a partir dos regulamentos de doutoramentos que, a qualidade do conhecimento produzido durante o doutoramento, em alguns programas doutorais, é certificada não só pela comissão científica de cada curso, mas também pela avaliação por pares. Na FCT, FCM e Nova SBE, a publicação de artigos baseados na pesquisa de doutoramento, antes da aceitação do pedido de defesa da tese, é formalmente necessária.

Algumas das medidas aplicadas nos últimos anos aos doutoramentos na UNL, vêm ao encontro de alguns documentos internacionais que se debruçaram sobre este tema. Dos documentos emanados por organizações internacionais destaca-se o publicado em 2011, pela “*Organisation for PhD Education in Biomedicine and Health Sciences in the European System (ORPhEUS)*” relativo a indicadores de qualidade para os doutoramentos permitindo assim que as universidades tenham um referencial de qualidade. Neste documento, o artigo 1.º refere-se a indicadores de qualidade do ambiente de pesquisa doutoral, o artigo

---

<sup>100</sup> Em algumas Universidades, a orientação científica é levada a cabo por um supervisor experiente que poderá ter como coadjuvante um supervisor menos experiente (Berry; 2013). Na Austrália os supervisores têm que ter cursos de supervisão e um tempo de prática (hands-on) com um supervisor mais experiente, antes de orientarem doutorandos como orientadores principais.

2.º aos programas de doutoramento, o artigo 3.º à supervisão do doutoramento, o artigo 4.º às teses de doutoramento, o artigo 5.º é específico para a área da organização, referindo-se a programas de doutoramento de especialização clínica combinados, e o artigo 6.º às perspectivas dos estudantes (Document approved by the ORPHEUS Executive Committee, Prague 12 October 2011 e retirado de [www.orpheus-med.org](http://www.orpheus-med.org) em 2 Julho de 2018.)

O artigo 4.º é muito importante, para este trabalho, uma vez que se refere indicadores de qualidade relativos à supervisão doutoral destacando-se a clarificação das qualificações para se ser supervisor, bem como das regras e regulamentações da sua actividade e ainda das responsabilidades dos supervisores e das instituições participantes. Neste artigo pode ler-se: “Effective supervision and a two-way process between supervisor and student are important factors in a successful PhD programme. The PhD supervision can be described at various levels, where the following quality indicators seem to be of primary importance:

- Clearly defined qualifications for faculty staff to be supervisor and the extent to which supervisors are formally authorized according to local rules or regulations.
- The formal requirement(s) for becoming a primary or main PhD supervisor include formal qualifications (PhD or equivalent) plus expertise in the specific field, affiliation to an eligible institution, research funding.
- The responsibilities of a supervisor, as indicated by the extent to which the supervisor gives advice on the project, monitoring and documenting of the progress, taking care of ethics and proper scientific conduct, support for further career development of the PhD candidate.
- The relationship between the supervisor and the PhD candidate as indicated by regular meetings, availability for consulting, provision of constructive feedback, respect for academic autonomy of the PhD candidate, and promotion of personal development.
- The efficiency, effectiveness and sustainability of the supervision process as indicated by the number of PhD students enrolled, and number of theses finalized successfully within the assigned period. The number of papers (and impact factor) published by supervised PhD students
- Availability of formal courses for supervisors and the extent to which supervisors take these courses.
- The use of a “thesis committee” as advisors to the PhD student and the supervisors regarding the development of the PhD project.”

Podendo verificar-se pela leitura de documentos oficiais, que algumas destas recomendações já estão a ser aplicadas na UNL, mas outras ainda não foram aplicadas.

Tabela 27 Informação extraída dos regulamentos das escolas da UNL (<http://www.unl.pt/escolas/escolas>). (Elaboração própria).

UNL Schools	Orientação científica			Comissão de acompanhamento/de tese					Elaboração do relatório anual do trabalho de pesquisa doutoral		Regulamentos
	Professores	Investigadores (com doutoramento)	Peritos na área	Investigadores com experiência	Definição da Composição	Funções / objetivos	Frequência de encontros	Relatórios de monitorização	Estudante	Supervisor	
FCT	x	x			x	x		x		x	n.º 905/2010 e n.º 209/2014
FCSH	x	x									n.º 438/2008
Nova SBE	x	x							x		n.º 488/2010
FCM	x	x			x	x		x	x		n.º 320/2015 e n.º 8774/2015
FD											Regulação aprovada em 21/05/2014
IHMT	x	x	x		x	x		x	x		n.º 474/2012 e n.º 761/2015
Nova IMS					x	x		x		x	n.º 287/2010
ITQB	x			x	x	x	x	x	x		n.º 269/2008
ENSP	x	x			x	x		x	x	x	Aviso n.º 21553/2008



## **Capítulo 3 | Análise documental e entrevista**

# 1. Evolução do número de alunos inscritos e diplomados pela Universidade Nova de Lisboa no terceiro ciclo no período entre 2009-2015

O número de estudantes a frequentar doutoramentos na UNL tem variado ao longo do tempo. As condições de acesso aos vários doutoramentos estão publicadas em cada unidade orgânica e em cada curso de terceiro ciclo. De acordo com os descritores de qualidade propostos pela associação de instituições e faculdades europeias de Biomedicina e Ciências da Saúde a eficiência, eficácia e sustentabilidade do processo de supervisão são indicadas pelo número de estudantes matriculados e número de teses concluídas dentro de um período de tempo específico. Pode também ter-se em consideração o número de artigos (e seu fator de impacto) publicados pelos doutorandos (ORPHEUS, 2011 e 2012).

Não tendo acesso ao número de artigos publicados pelos doutorandos, a pesquisa centrou-se inicialmente no número de alunos inscritos, diplomados no terceiro ciclo, nas várias unidades orgânicas pertencentes à Universidade de Lisboa, entre 2008 e 2105, Tabela 28 e Tabela 29.

*Tabela 28.* Número de alunos inscritos em doutoramentos nas várias escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2016. (Fonte: Relatório de atividades dos anos em Análise, publicados na internet). Dados retirados dos relatórios de atividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedidos em 2/5/2017 e em 3/3/2018.

Período de tempo (Anos)	Número de alunos inscritos em doutoramentos nas várias escolas da UNL									
	FCT	FCSH	Nova SBE	FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	Total
2008	469	625	45	85	77	18	15	33	233	1600
2009	609	855	36	147	82	6	28	249	31	2043
2010	589	939	36	152	90	52	34	243	59	2194
2011	539	868	33	220	88	62	34	252	68	2164
2012	563	910	42	146	100	66	39	251	75	2192
2013	494	911	47	165	126	100	50	246	86	2225
2014	456	636	58	177	118	114	82	265	98	2004
2015	426	650	71	200	125	112	89	270	105	2048
2016	394	593	84	186	120	116	77	252	109	1931
<b>média</b>	<b>504</b>	<b>776</b>	<b>50</b>	<b>164</b>	<b>103</b>	<b>72</b>	<b>50</b>	<b>229</b>	<b>96</b>	<b>2045</b>
<b>%</b>	<b>25</b>	<b>38</b>	<b>2,5</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

As escolas que têm em média um maior número de estudantes matriculados no doutoramento são a FCSH (776 alunos), seguidas de FCT (504 alunos) e ITQB (229 Estudantes). As escolas com menor número de estudantes de doutoramento inscritos são a Nova SBE e a Nova IMS com uma média de 50 estudantes. O ano em que houve maior número de inscrições no terceiro ciclo na UNL foi 2013 (2225 estudantes). Na FCT o valor máximo de alunos inscritos ocorreu em 2009 (609 estudantes) estando progressivamente a diminuir, na FCSH o valor máximo ocorreu 2010 (939 estudantes), já na Nova SBE o número máximo de estudantes ocorreu em 2016 (84 estudantes). No ITQB o número de estudantes têm aumentado lentamente nos últimos anos, mas em 2016 teve uma ligeira diminuição. O número de estudantes inscritos em toda a UNL teve um incremento significativo entre 2008 e 2009, situando-se ligeiramente acima dos 2000 alunos entre 2009 e 2015. 2016 foi o primeiro ano em que o número de estudantes inscritos baixou dos 2000. O ano em que mais estudantes se inscreveram foi 2013, Tabela 25.

Tabela 29 Estudantes diplomados nas várias escolas da UNL entre 2008 e 2015 (Fonte: Relatório de atividades dos anos em Análise, publicados na internet). Dados recolhidos de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, accessed in 3/3/2018.

Período de tempo (Anos)	Estudantes diplomados nas várias escolas da UNL entre 2008 e 2015									Total
	FCT	FCSH	Nova SBE	FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	
2008	53	35	2	11	0	7	0	44	0	152
2009	50	49	3	10	4	8	0	33	2	159
2010	51	58	6	7	1	14	3	34	8	182
2011	62	65	4	7	0	14	2	45	5	204
2012	61	64	5	8	2	1	2	44	4	191
2013	82	83	5	13	4	8	3	38	2	238
2014	75	90	5	18	8	8	1	32	7	244
2015	81	75	9	15	4	7	5	44	5	245
2016	90	103	6	28	4	9	4	52	5	301
<b>Média</b>	<b>67</b>	<b>69</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>41</b>	<b>4</b>	<b>213</b>
<b>%</b>	<b>31,5</b>	<b>32,5</b>	<b>2,3</b>	<b>6,1</b>	<b>1,4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>100</b>

Com estes dados é possível verificar que o número de estudantes que se envolveram em doutoramentos nas diferentes escolas da UNL flutua (Tabela 28) mas também o número de estudantes que completam os programas de doutoramento, Tabela 29. Verifica-se, pela Análise do número de estudantes diplomados a UNL, que estes têm aumentado ligeira mas progressivamente. Verificando-se que as unidades orgânicas onde ocorrem maior número de diplomados (FCT e FCSH) também são as unidades orgânicas que tem maior número de alunos inscritos.

Verifica-se no entanto que, considerando a média de alunos inscritos e a média do número de diplomados por ano, a percentagem de alunos diplomados é em média inferior a 10 % na FCSH e de 12% na FCT da população total. Na FCM, FD, Nova IMS e ENSP, esse valor é inferior a 10%, Tabela 30.

Tabela 30 Percentagem de diplomados nas diferentes escolas da Universidade Nova em relação aos inscritos nesse ano no terceiro ciclo. Dados recolhidos de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, accedido em 3/3/2018.

Período de tempo (Anos)	Percentagem de diplomados nas diferentes escolas da Universidade Nova em relação aos inscritos nesse ano no terceiro ciclo.									Total (%)
	FCT	FCSH	Nova SBE	FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	
2008	11	6	4	13	0	39	0	19	0	10
2009	8	6	8	7	5	133	0	13	6	8
2010	9	6	17	5	1	27	9	14	14	8
2011	12	7	12	3	0	23	6	18	7	9
2012	11	7	1	5	2	2	5	18	5	9
2013	7	9	11	8	3	8	6	15	2	11
2014	16	14	9	10	7	7	1	12	7	12
2015	19	12	13	8	3	6	6	16	5	12
2016	23	17	6	15	3	8	5	21	5	11
<b>% Média</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>10</b>

A média da percentagem do rácio de estudantes diplomados/estudantes inscritos é em média na UNL de 10% ao longo do período de tempo analisado. As escolas que doutoram mais estudantes por ano são a FCT e FCSH. Na posição oposta, as escolas que menos graus atribuem são Nova SBE, Nova IMS, FD e ENSP. Não tendo acesso directo ao número de estudantes que se inscrevem pela primeira vez no doutoramento, este foi calculado indirectamente usando um algoritmo, Tabela 31.

Tabela 31 Número de estudantes de doutoramento que completaram o grau e frequentam o doutoramento na Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2015. (Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides/RAIDES> acedido em 1 / 9 / 2017 e de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018).

Número de estudantes de doutoramento nas escolas da UNL		Período de tempo (Anos)									Média (2008-2016)	Desvio padrão (2008-2016)
		2008/2009	2009/2010	2010/2011	dez/11	dez/12	dez/13	dez/14	dez/15	dez/16		
FCT	Matriculados	469	609	589	539	563	494	456	426	394	504	75
	“1º matricula <sup>101</sup> ”	-	193	30	1	86	-8	44	45	49	55	63
	Concluíram o PhD	53	50	51	62	61	82	75	81	90	67	15
FCSH	Matriculados	625	855	939	868	910	911	636	650	593	776	145
	“1º matricula”	-	265	133	-13	107	65	-192*	104	18	61	132
	Concluíram o PhD	35	49	58	65	64	83	90	75	103	69	21
Nova SBE	Matriculados	45	36	36	33	42	47	58	71	84	50	17
	“1º matricula”	-	-7	3	3	13	10	16	18	22	10	10
	Concluíram o PhD	2	3	6	4	5	5	5	9	6	5	2
NMS/FCM	Matriculados	85	147	152	220	146	165	177	200	186	164	39
	“1º matricula”	-	73	15	75	-67*	27	25	41	1	24	45
	Concluíram o PhD	11	10	7	7	8	13	18	15	28	13	7
FD	Matriculados	77	82	90	88	100	126	118	125	120	103	20
	“1º matricula”	-	5	12	-1	12	28	-4	15	-1	8	11
	Concluíram o PhD	0	4	1	0	2	4	8	4	4	3	3
IHMT	Matriculados	18	6	52	62	66	100	114	112	116	72	42
	“1º matricula”	-	-5	54	24	18	35	22	6	11	21	18
	Concluíram o PhD	7	8	14	14	1	8	8	7	9	8	4
NOVA IMS	Matriculados	15	28	34	34	39	50	82	89	72	49	26
	“1º matricula”	-	13	6	3	7	13	35	8	-12	9	13
	Concluíram o PhD	0	0	3	2	2	3	1	5	4	2	2
ITQB	Matriculados	33	249	243	252	251	246	265	270	250	229	74
	“1º matricula”	-	260	27	43	44	39	57	37	24	66	79
	Concluíram o PhD	44	33	34	45	44	38	32	44	52	41	7
ENSP	Matriculados	233	31	59	68	75	86	98	105	109	96	57
	“1º matricula”	-	-202*	30	17	12	15	14	14	9	-11	77
	Concluíram o PhD	0	2	8	5	4	2	7	5	5	4	3
Total	Matriculados	1600	2043	2194	2164	2192	2225	2004	2048	1924	2059	195
	“1º matricula”	-	595	310	152	232	224	17*	288	121	260	171
	Concluíram o PhD	152	159	182	204	191	238	244	245	301	202	48

<sup>101</sup> Não tendo acesso directo ao número de estudantes que se inscrevem pela primeira vez no doutoramento, este foi calculado indiretamente do seguinte modo: *Estudantes inscrito pela primeira vez em n = total de estudantes matriculados n – (total de estudantes matriculados (n – 1) – estudantes com grau (n – 1))*, sendo n um ano. Por exemplo: o número de estudantes inscritos pela primeira vez, em 2013, foi calculado da seguinte forma: 609-(469-53) =193

Assim é possível indirectamente analisar o número de “novas inscrições” nos doutoramentos na Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2016, Tabela 31. Na FCT o número de “primeiras inscrições” desde 2014 mantem-se praticamente constante; na FCSH o número de “primeiras inscrições” diminuiu muito ou houve desistências; na Nova SBE o número de primeiras inscrições tem aumentando ligeiramente; na FCM, tal como na FD esse número tem oscilado ao longo do tempo; nas restantes escolas (IHMT, Nova IMS, ITQB, ENSP) esse número bem tendencialmente a reduzir-se nos últimos anos. Não havendo dados disponíveis, não é possível saber o que aconteceu na FCSH em Dez de 2014, ou na FCM em dez de 2012. Não sendo estes valores os reais (ou seja não foram fornecidos pelos serviços académicos, mas deduzidos de dados pré existentes no RAIDES e em relatórios de actividades), permitem perceber que provavelmente houve desistências (justificado pelo número de 1ª matrículas “negativas”), ou a não renovação da matrícula nos anos seguintes. Este facto é mais relevante na FCSH (dezembro 2014) e na FCM (dezembro de 2012) e no ENSP (ano lectivo 2009/2010). Em relação ao número de estudantes matriculados em doutoramentos, esse é irregular, ao longo dos anos analisados, em todas as escolas da Universidade Nova Lisboa, Tabela 31. O número de estudantes que concluíram o grau de doutor também é irregular, mas é possível observar que aumentou praticamente em todas as escolas no período analisado, Tabela 28. Na Nova SBE e no ISEGI / Nova IMS, o número de alunos matriculados está a aumentar, tal como no IHMT e no ITQB. O número de alunos que completam o grau (estudantes graduados), entre 2008 e 2016, aumentou no ITQB, na FCT, na FCSH.

## **2. Tempo médio de conclusão e retenção no terceiro ciclo**

Os dados que se seguem foram recolhidos da base de dados RAIDES (Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior), que é atualizada anualmente e aplicada a todas as instituições de ensino superior em Portugal (<http://www.decec.mec.pt/np4/raides/>, acedido em 1/9/2017). Os dados também foram obtidos de um documento institucional produzido pela Universidade Nova de Lisboa: "A NOVA em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade" recuperado de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf), acessado em 1/9/2017, e do "Relatório de atividades" retirado de <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades> acedido em 1/7/2017.

### **2.1 Tempo médio de conclusão e retenção no terceiro ciclo**

A percentagem de estudantes matriculados e que completou o grau em 2010/2011 e após quatro anos, 2014/2015, nas escolas UNL foram comparadas (Tabela 32).

Tabela 32 Percentagem de estudantes de doutoramento que completaram o grau e frequentam o doutoramento na Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2015. (Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides/RAIDES> acedido em 1 / 9 / 2017 e de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018).

Percentagem de estudantes de doutoramento nas escolas da UNL		Período de tempo (Anos)									Média (2008-2016)	Desvio padrão (2008-2016)
		2008/2009	2009/2010	2010/2011	dez/11	dez/12	dez/13	dez/14	dez/15	dez/16		
FCT	Matriculados	29%	30%	27%	25%	26%	22%	23%	21%	20%	25%	3%
	Concluíram o PhD	35%	31%	28%	30%	32%	34%	31%	33%	30%	32%	2%
FCSH	Matriculados	39%	42%	43%	40%	42%	41%	32%	32%	31%	38%	5%
	Concluíram o PhD	23%	31%	32%	32%	34%	35%	37%	31%	34%	32%	2%
Nova SBE	Matriculados	3%	2%	2%	2%	2%	2%	3%	3%	4%	2%	1%
	Concluíram o PhD	1%	2%	3%	2%	3%	2%	2%	4%	2%	2%	1%
NMS/FCM	Matriculados	5%	7%	7%	10%	7%	7%	9%	10%	10%	8%	2%
	Concluíram o PhD	7%	6%	4%	3%	4%	5%	7%	6%	9%	6%	2%
FD	Matriculados	5%	4%	4%	4%	5%	6%	6%	6%	6%	5%	1%
	Concluíram o PhD	0%	3%	1%	0%	1%	2%	3%	2%	1%	1%	1%
IHMT	Matriculados	1%	0%	2%	3%	3%	4%	6%	5%	6%	3%	2%
	Concluíram o PhD	5%	5%	8%	7%	1%	3%	3%	3%	3%	4%	2%
NOVA IMS	Matriculados	1%	1%	2%	2%	2%	2%	4%	4%	4%	2%	1%
	Concluíram o PhD	0%	0%	2%	1%	1%	1%	0%	2%	1%	1%	1%
ITQB	Matriculados	2%	12%	11%	12%	11%	11%	13%	13%	13%	11%	3%
	Concluíram o PhD	29%	21%	19%	22%	23%	16%	13%	18%	17%	20%	5%
ENSP	Matriculados	15%	2%	3%	3%	3%	4%	5%	5%	6%	5%	4%
	Concluíram o PhD	0%	1%	4%	2%	2%	1%	3%	2%	2%	2%	1%

A percentagem de alunos matriculados ou que concluíram o foi calculada relativamente ao total de alunos na UNL que estavam matriculados ou que concluíram o doutoramento, respectivamente.

Entre 2008 e 2016, a FCT em média tinha matriculados 25% da população doutoral, a FCSH tinha 38% dos estudantes envolvidos em doutoramentos e o ITQB 11%, tendo as restantes escolas o remanescente (26% da população doutoral).

Como podemos observar na Tabela 32, entre 2008 e 2016, as áreas de ciência / engenharia e saúde compreendem 52% dos estudantes que estão a inscritos em doutoramentos da UNL (FCT com 25%, NMS / FCM 8%, IHMT 3%, ITQB 11% e ENSP 5%). As áreas de Ciências Sociais e Humanidades incluem 43% dos estudantes de Doutoramento da UNL (FCSH com 38% e FD com 5%). A área económica representa apenas 4% dos estudantes de doutoramento matriculados na UNL (Nova SBE 2% e Nova IMS 2%).

Em relação aos estudantes que completaram o doutoramento entre 2008 e 2016, a FCT e a FCSH apresentam em média percentagens semelhantes 32%. A percentagem média de estudantes que conclui o doutoramento no ITQB nesse período foi de 20%, tendo as restantes escola contribuído em média com 16%. Analisando por áreas científicas é possível verificar que, entre 2008 e 2016, as áreas de ciência / engenharia e saúde contribuíram com 64 % de estudantes que concluíram o grau na UNL (FCT com 32%, NMS 6%, IHMT 4%, ITQB 20% e ENSP 2%). As áreas de Ciências Sociais e Humanas incluem 33% dos estudantes de Doutoramento da UNL (FCSH com 32% e FD com 1%). O campo económico representa apenas ~3% dos doutorandos da UNL (Nova SBE 2% e Nova IMS 1%).

Foi ainda analisado o rácio entre os estudantes matriculados e os estudantes que completam o grau, Tabela 33.

Tabela 33 Rácio entre o número os estudantes matriculados e o número de estudantes que completam o grau de doutor entre 2008 e 2016. Retirado de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018)

Rácio estudantes matriculados / número de estudantes que concluíram o grau nas escolas da UNL		Período de tempo (Anos)									Média (2008-2016)	Desvio padrão (2008-2016)
		2008/2009	2009/2010	2010/2011	dez/11	dez/12	dez/13	dez/14	dez/15	dez/16		
FCT	matriculados/ completaram o grau	9	12	12	9	9	6	6	5	4	8	3
FCSH	matriculados/ completaram o grau	18	17	16	13	14	11	7	9	6	13	5
Nova SBE	matriculados/ completaram o grau	23	12	6	8	8	9	12	8	14	11	5
NMS/FCM	matriculados/ completaram o grau	8	15	22	31	18	13	10	13	7	16	8
FD	matriculados/ completaram o grau	-	21	90	-	50	32	15	31	30	30	28
IHMT	matriculados/ completaram o grau	3	1	4	4	66	13	14	16	13	15	20
NOVA IMS	matriculados/ completaram o grau	-	-	11	17	20	17	82	18	18	21	24
ITQB	matriculados/ completaram o grau	1	8	7	6	6	6	8	6	5	6	2
ENSP	matriculados/ completaram o grau	-	16	7	14	19	43	14	21	22	17	12
UNL	matriculados/ completaram o grau	11	13	12	11	11	9	8	8	6	10	2

O rácio entre o número de estudantes que frequentam/ estão matriculados no doutoramento e o número de estudantes que conclui é uma medida que permite perceber a “fluidez/ escoamento” dos

estudantes nos doutoramentos; quanto maior é esse rácio maior é a “retenção”/atraso na conclusão do doutoramento e menor é a fluidez do processo. Verifica-se que na FCT este rácio desde 2009 tem vindo a decrescer, tal como na FCSH o que tem contribuído para um decréscimo da retenção e uma maior fluidez na conclusão dos doutoramentos na UNL. No entanto verifica-se que na Nova SBE, na NOVA IMS, na FD, no ENSP e no IHMT esse rácio ainda é elevado. É possível inferir por estes resultados que as taxas de sucesso na FCT e na FCSH têm vindo a melhorar ao longo dos últimos anos.

Essas tendências podem ser entendidas se considerarmos o tempo para completar o doutoramento em cada escola, com base nos dados retirados do documento "A NOVA em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade" (retirado de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf). e acedido a 1/9/2017), Fig. 26, que permitiram a construção de uma tabela com a percentagem de estudantes que completaram o doutoramento, no tempo regulamentar, no tempo regulamentar mais um ano, no tempo regulamentar mais dois anos e num período superior a mais de dois anos do tempo regulamentar (Tabela 34). Destes dados, sobre o sucesso dos estudantes de doutoramento em 2012, foi possível perceber o tempo que levaram a completar os estudos.

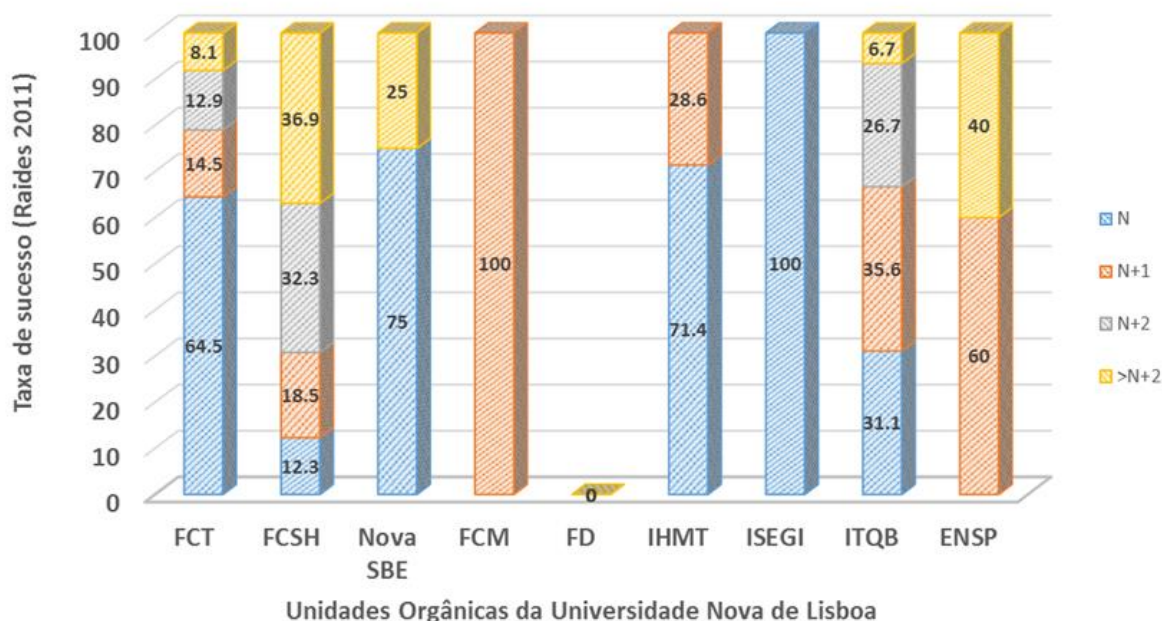


Figura 26 Taxa de sucesso no 3.º ciclo, nas diferentes unidades orgânicas da Universidade Nova de Lisboa em 2011-2012. A escola denominada por ISEGI é actualmente a NOVA IMS. N é o número de anos requeridos para concluir o curso; N+1 além dos anos requeridos utilizou mais um ano para concluir o curso; N+2 além dos anos requeridos utilizou mais dois anos para concluir o curso; > N+2 além dos anos requeridos utilizou mais de dois anos para concluir o curso (Fonte: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”, dados retirados de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf). e acedido a 1 / 9 / 2017).



Tabela 34 Percentagem de estudantes de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa em 2010/2011. (Retirado de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf). e acedido a 1 /9 / 2017)

Período de tempo necessários para completar o grau de PhD (anos)	Percentagem de estudantes em 2010/2011 nas escolas da Universidade Nova de Lisboa								
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS/FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP
Normal	64.5	12.3	75	0	0	71.4	100	31.1	0
normal +1	14.5	18.5	25	100	0	28.6	0	35.6	60
normal +2	12.9	32.3	0	0	0	0	0	26.7	0
normal >+2	8.1	36.9	0	0	0	0	0	6.7	40

Para Análise destes dados foi usada a seguinte definição:

$$\text{Average time to complete} = \frac{((N \times t \times n_1) + (N \times (t + 1) \times n_2) + (N \times (t + 2) \times n_3) + (N \times (t + 3) \times n_4))}{N}$$

Onde

- N é o número de alunos que completaram o doutoramento,
- t é o tempo regular para concluir o grau<sup>102</sup>,
- t + 1 é um ano mais do que o tempo regular;
- t + 2 é mais dois anos do que o tempo regular;
- t + 3 é mais três anos do que o tempo regular (consideramos neste cálculo que > t + 2 correspondeu ao tempo máximo de 3 anos a mais que o tempo regular).
- n<sub>1</sub> é a percentagem de alunos que completaram o doutoramento na t-time;
- n<sub>2</sub> é a percentagem de alunos que completaram o doutoramento no tempo t + 1;
- n<sub>3</sub> é a percentagem de alunos que completaram o doutoramento no tempo t + 2;
- n<sub>4</sub> é a percentagem de alunos que completaram o doutoramento na época > t + 2.

Os valores de n foram obtidos do documento "A NOVA em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade", acedido em 1/9/2017 e recuperado de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf), Tabela 34.

Olhando os dados, é possível perceber que, em algumas escolas (FCM), os alunos precisam de mais um ano para concluir o doutoramento e que o tempo para o completar não é o mesmo em todas as escolas. Isso significa que os alunos usam mais tempo para fazer o doutoramento do que o proposto nos programas doutorais. Isso pode estar relacionado com múltiplas causas. O número de alunos que conclui o curso no tempo considerado ideal (tempo requerido=tempo regulamentar) e que consta da avaliação do mesmo pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior A3Es em 2011-2012 é para a unidade orgânica FCT de 64,5%, para a FCSH de 12,3%, para a Nova SBE de 75,0%, para o IHMT de 71,4%, para ISEGI/NOVA

<sup>102</sup> Tempo regular - O tempo regular (t) é o tempo médio ponderado, considerando o tempo de todos os doutoramentos nas escolas da Universidade Nova Lisboa: para a FCT t é 3,6 anos, uma vez que possui 20 Doutores que precisam de 4 anos para serem concluídos e 15 que só precisam de 3 anos; Para a FCSH há 3,7 anos desde que tem 14 doutores que precisam de 4 anos para serem concluídos e 7 com um horário regular de 3 anos para estar completo. Em todas as outras escolas da Nova University, o tempo para completar um doutoramento é de 4 anos. Os dados foram retirados da página da UNL em 1 de Julho de 2017.

IMS de 100% e de 0% para a FCM e ENSP. Pela leitura da Fig. 24 é possível verificar que, em 2011, apenas numa escola, a NOVA IMS a totalidade dos alunos que concluíram o doutoramento o fez dentro do prazo estipulado de 4 anos. Na IHMT, Nova SBE, FCT e ENSP, o número de alunos que completaram o doutoramento no tempo definido para ele caiu para 71,4%, 75,0%, 64,5% e 60,0%, respectivamente.

O facto, da FCSH ser a unidade orgânica com uma das menores taxa de sucesso, no final do período recomendado para realizar os cursos, está de acordo com os resultados reportados por outros investigadores (Bourke, Holbrook, Lovat & Farley, 2004; Gardner, 2009). Comparando as taxas de sucesso em escolas que desenvolvem cursos de doutoramento na área da saúde, FCM, IHMT e ENSP, é possível constatar que após um ano do final do tempo requerido (N) estas alcançam os 100 % na FCM e no IHMT, mas somente 60% no ENSP. Verifica-se que na área das Ciências Naturais e engenharias, comparando a FCT com o ITQB, há uma grande discrepância de resultados relativamente às taxas de sucesso, devendo as causas destas divergências serem analisadas, para que haja convergência para valores próximos dos 100 %. Uma das hipóteses que se coloca está relacionada com a essência de cada uma das escolas e com a formação dos supervisores que no ITQB são essencialmente investigadores de carreira.

Sabendo que algumas escolas têm comissões de acompanhamento, pode-se inferir que a monitorização pode ser uma estratégia para promover a redução da taxa de retenção, uma vez que a finalidade dessas comissões não é apenas monitorizar o progresso do trabalho de pesquisa do estudante durante o doutoramento, mas também para fazer um relatório sobre isso, com sugestões. Duas das escolas com taxas de retenção inferiores a 50% em 2015, FCT e Nova SBE, exigem a publicação de artigos desde 2013, o que pode ser visto como um incentivo para que os alunos melhorem seu desempenho e simultaneamente monitorizam o seu projeto doutoral.

A partir desses dados, é possível concluir que somente os estudantes de doutoramento no ISEGI/NOVA IMS usaram o tempo regular, mas deve-se notar que havia apenas dois estudantes que terminavam o diploma. Nas outras escolas, muitos estudantes demoraram mais do que o tempo regular. Com base nesses dados, foi possível estabelecer o tempo médio para completar uma para cada uma das escolas (Tabela 32).

*Tabela 35* Estudantes de doutoramento matriculados e que completaram o grau na Universidade Nova de Lisboa em 2010/2011, e a média do tempo que é necessário para completar o grau.

Escolas da Universidade Nova de Lisboa (Tempo médio de frequência em anos <sup>65</sup> )	Estudantes de doutoramento (Dados de 2010/2011)		Tempo médio, em anos, para completar o grau académico
	Frequentam	Concluíram	
FCT (3,6 years)	589	62	4,2
FCSH (3,7 years)	939	65	6,0
Nova SBE (4 years)	36	4	4,3
NMS/FCM (4 years)	152	3	5,0
FD (4 years)	90	0	-
IHMT (4 years)	52	14	4,3
ISEGI/ NOVA IMS (4 years)	34	2	4,0
ITQB (4 years)	243	45	5,1
ENSP (4 years)	59	4	5,8

A Análise dos resultados permite concluir que no período analisado (2010/2011) o tempo de conclusão registrado na FCSH e na ENSP é, respectivamente, 6 anos e 5,8 anos. Estudantes de ITQB e

NMS / FCM precisam de um ano mais que o tempo regular. Como mencionado anteriormente, em certas áreas, como a ciência e a engenharia, os alunos necessitam de menos tempo para completar o grau académico (FCT, ITQB) do que os estudantes em ciências sociais (FCSH). Sendo assim, em 2010/2011 houve uma lacuna entre o tempo ideal (o tempo definido pela Universidade) para completar o doutoramento e o tempo real utilizado pelos doutorandos. No entanto com os dados recolhidos nesta pesquisa não foi possível entender as suas causas, nem se é uma tendência ou uma situação pontual. Estes dados convergem com a pesquisa internacional, já que estudos no Reino Unido (Reino Unido), no Canadá, nos Estados Unidos (EUA) e na Austrália referem que, nas disciplinas de ciência, o tempo para concluir o grau é menor do que nas ciências sociais, artes ou humanidades (Latona e Browne, 2001; Bourke, Holbrook, Lovat e Farley, 2004; Gardner, 2009; Jiranek, 2010).

## 2.2 Análise de factores que afectam o tempo de conclusão de doutoramentos: o género e a área de estudo

Alguns factores têm mostrado ser importantes na conclusão do grau de doutor no tempo estipulado para o mesmo pela instituição: o género e a área disciplinar onde a investigação se desenrola. Seguidamente iremos apresentar alguns dados retirados do RAIDES e dos relatórios da Universidade Nova de Lisboa, para perceber como se enquadra a população da UNL.

### 2.2.1 O género

Neste trabalho de investigação sobre o terceiro ciclo, analisou-se o género da população de estudantes que completou o doutoramento. Para obter os dados recorreu-se ao banco de dados RAIDES. Esta Análise permitiu duas conclusões: a primeira é que há mais mulheres que homens que completaram o doutoramento durante o período entre 2010/2011 e 2014/2015; a segunda é que apenas em economia no Nova SBE e no ISEGI / Nova IMS o número de mulheres que completaram o doutoramento é inferior ao dos homens, Fig. 27. Não foi possível saber se o número de mulheres inscritas em doutoramentos é maior do que o de homens.

Considerando todos os doutoramentos, deve-se destacar que em cinco anos (de 2010 a 2015) mais mulheres concluíram o doutoramento. Em 2010/2011, 58% dos estudantes que completaram seu doutoramento eram mulheres. Em 2011/2012, a percentagem diminuiu para 54% e em 2012/2013 para 53%. Observou-se um aumento em 2013/2014 com uma percentagem de mulheres que concluíram o doutoramento de 60% e em 2014/2015 foi de 56%. Se analisarmos as diferenças entre as escolas UNL, concluímos que somente no ISEGI / NOVA IMS e Nova SBE o número de homens que completaram o doutoramento é superior ao número de mulheres. Mesmo em áreas científicas (Ciência e Engenharia), o número de mulheres é maior do que o de homens, como podemos concluir ao considerar a percentagem em FCT, IHMT, ITQB e ENSP (Fig. 27).

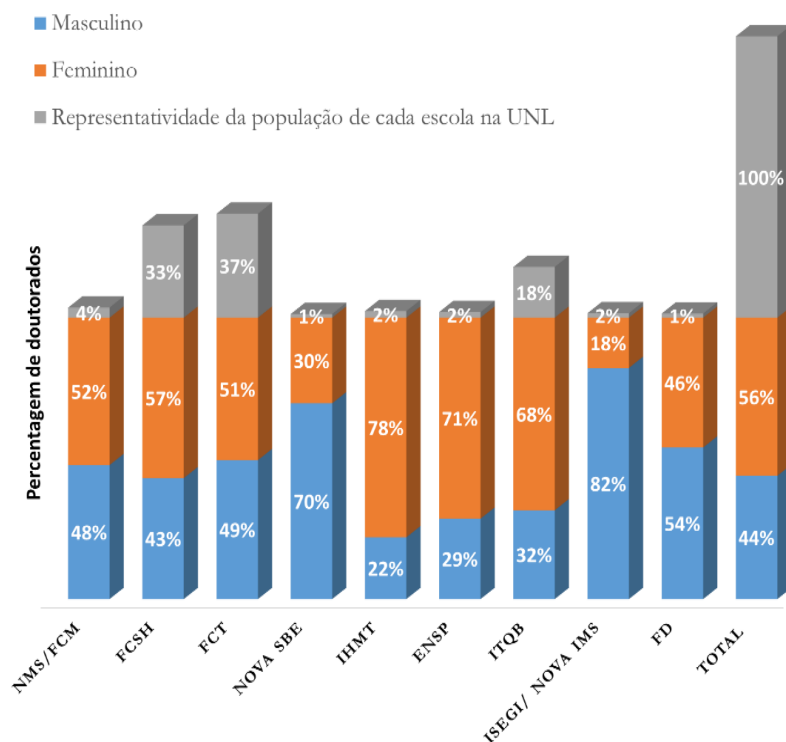


Figura 27 Percentagem de doutorandos que completaram o grau de doutor nas escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2010/2011 e 2014/2015. Género masculino (azul), género feminino (laranja) e representatividade da população da escolar na UNL (cinzento).

Seguidamente apresenta-se a percentagem de doutorandos tendo em conta o género, e o número de anos que necessitaram para concluir o grau de doutor em cada escola, no ano lectivo 2010/2011, Tabela 36 e Tabela 37.

Tabela 36 Percentagem de diplomados com grau de doutor, em 2010/2011, do sexo masculino, nas diferentes unidades Orgânicas da Universidade Nova de Lisboa. (Fontes: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”, dados retirados de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf). e acedido a 1 /9 / 2017 e RAIDES 2016 acedido a 1/9/2017)

Período de tempo necessários para completar o grau de doutor (anos)	Percentagem de diplomados com grau de doutor do género masculino, em 2010/2011, nas Escolas da Universidade Nova de Lisboa								
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP
Normal	32	5	56	0	0	21	100	9	0
Normal +1 ano	7	7	19	33	0	8	0	10	45
Normal +2 anos	6	13	0	0	0	0	0	8	0
Normal >+2 anos	4	15	0	0	0	0	0	2	30
% total	50	40	75	33	0	29	100	29	75

O número de doutorandos na FCT do género feminino e do género masculino são iguais, o que mostra que a tendência de se prolongar no tempo, o doutoramento, não está nesta escola relacionada com o género.

*Tabela 37* Percentagem de diplomados com grau de doutor, em 2010/2011, do sexo feminino, nas diferentes unidades Orgânicas da Universidade Nova de Lisboa. . (Fontes: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”, dados retirados de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf). e acedido a 1 /9 / 2017 e RAIDES 2016 acedido a 1/9/2017 )

Período de tempo necessários para completar o grau de doutor (anos)	Percentagem de diplomados com grau de doutor do género feminino, em 2010/2011, nas Escolas da Universidade Nova de Lisboa								
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP
Normal	32	7	19	0	0	51	0	22	0
Normal +1 ano	7	11	6	67	0	20	0	25	15
Normal +2 anos	6	19	0	0	0	0	0	19	0
Normal >+2 anos	4	22	0	0	0	0	0	5	10
<b>% total</b>	<b>50</b>	<b>60</b>	<b>25</b>	<b>67</b>	<b>0</b>	<b>71</b>	<b>0</b>	<b>71</b>	<b>25</b>

Se por um lado estes resultados são consistentes com a literatura: as mulheres têm maior probabilidade de completar o grau (Latone e Browne, 2001), por outro não o são, uma vez que na situação analisada, as mulheres não demoraram mais do que os homens a completar o grau (com a excepção das doutoradas da FCSH). Há evidências na literatura de que a relação estabelecida entre estudante e o supervisor está relacionada com o género e que esta apresenta vantagens psicológicas para os homens e desvantagens para as mulheres estudantes, o que poderá explicar a excepção encontrada na FCSH (Schroeder e Mynatt, 1999).

Deve-se ainda ressaltar que, se o género é um dos fatores associados à conclusão do doutoramento, esses resultados parecem indicar que, na UNL, está associado à conclusão atempada. Reforça-se novamente o facto de com estes dados, não ser possível perceber se há mais mulheres ou homens matriculados em doutoramentos, o que também poderia explicar as tendências identificadas (não há dados oficiais).

É importante notar que não há dados relacionados à idade nos documentos utilizados mas deveria ser interessante analisar a distribuição da idade das mulheres e dos homens neste ano e as atividades profissionais dos mesmos, tal como a prevalência de estudantes maduros por áreas de doutoramento.

Em conclusão, esta análise preliminar teve como objetivo caracterizar a população de doutorandos em todas as escolas da Universidade de Nova Lisboa em relação ao número de estudantes matriculados e que completaram o grau de doutoramento, mas também considerando género. Foi possível observar nesta universidade neste ano lectivo, (2010/2011) não se verificam as mesmas tendências que em outros estudos já reportados na literatura, em relação ao tempo de conclusão e ao género.

### 2.2.2 A área de estudo

Alguns investigadores, analisaram as áreas de estudo em que se desenvolviam os projectos de doutoramento e relacionaram-nas com o tempo que os mesmo demoravam a concluir. Neste estudo foi também analisada a taxa de retenção dos estudantes de doutoramento.

A taxa de retenção foi obtida considerando o número de alunos que concluíram o curso (estudantes graduados), o número de alunos matriculados no doutoramento(estudantes matriculados em

doutoramentos) e a média tempo para completar o curso (em todas as escolas foi utilizado 4 anos exceto FCT e FCSH<sup>103</sup>):

$$retention\ rate = \frac{[(graduated\ students \times time\ to\ complete) - students\ enrolled\ in\ PhD]}{students\ enrolled\ in\ PhD} \times 100$$

Tendo em conta esta definição de taxa de retenção, foi possível comparar nas diferentes escolas, tendo-se obtido os resultados da Tabela 35. Analisando as taxas de retenção é possível notar que o ITQB é a escola da UNL com menor taxa de retenção (uma média de 36%), seguida pela FCT (uma média de 50%) e pela Nova SBE (uma média de 59%). As outras escolas têm taxa de retenção média superior a 60%. Verifica-se que a percentagem média de alunos retidos nas diferentes escolas tem variado ao longo dos anos, Tabela 38.

Tabela 38 Taxa de retenção de estudantes nas diferentes escolas da UNL entre 2008 e 2016.

Período de tempo (Anos)	Taxa de retenção de estudantes de doutoramento nas Escolas da Universidade Nova de Lisboa									
	FCT	FCSH	Nova SBE	FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	Total
2008	59	78	82	48	100	-	100	-	100	81
2009	70	77	67	73	80	-	100	47	74	74
2010	69	75	33	82	96	-	65	44	46	64
2011	59	70	52	87	100	10	76	29	71	61
2012	61	72	52	78	92	94	79	30	79	71
2013	40	64	57	68	87	68	76	38	91	66
2014	41	43	66	59	73	72	95	52	71	64
2015	32	54	49	70	87	75	78	35	81	62
2016	18	31	71	40	87	69	79	17	82	55
% média	50	63	59	67	89	65	83	36	77	66

Tal como foi referido anteriormente verificou-se um melhoramento significativo na FCT desde 2012, mas nas outras escolas este não é tão expressivo ou não se verifica. Note-se que, desde 2012, a FCT mostrou uma melhoraia nas taxas de sucesso, que foi de 82% em 2016, tal como o ITQB (taxa de sucesso de 83%). As taxas de sucesso nas escolas na área das ciências médicas e da saúde apresentam taxas de sucesso abaixo dos 50%, tal como as escolas na área das ciências económicas. Nas área das Ciências Sociais e Humanas, a FCSH apresentou melhorias significativas quanto à sua taxa de sucesso que, em 2016, foi de 69%.

Estes dados podem estar relacionados com a monitorização da supervisão de pesquisa de doutoramento pelas comissões de acompanhamento de tese, com a mudança nas práticas de supervisão ou com as mudanças no financiamento no ensino superior (maior número de bolsas atribuídas). O requisito de ter artigos com avaliações de pares, para ter bolsa de doutoramento ou bolsa pós-doutoramento da Fundação para uma Ciência e Tecnologia, poderá também ser uma força motriz para que os estudantes de

<sup>103</sup> Na FCT há 15 cursos doutorais que necessitam de somente 3 anos para serem concluídos e 20 cursos doutorais que necessitam de 4 anos, então o factor médio para o tempo utilizado para completar o grau foi de 3.6 anos (média ponderada). Na FCSH há 7 cursos doutorais que necessitam de 3 anos para serem concluídos e 14 que necessitam de 4 anos, tendo-se utilizado como factor tempo necessário o valor de 3,7 (média ponderada).

mestrado e doutoramento façam pesquisas de qualidade mas também para concluírem o grau. Outra hipótese poderá ser a ocorrência de alterações nos processos de supervisão que, trazendo novas propostas para a educação doutoral, promove uma melhoria no sucesso e conclusão de doutoramentos. Esta hipótese será analisada no Capítulo 5. Na literatura é reconhecido que a conclusão bem-sucedida de um doutoramento é influenciada por vários fatores, mas todos concordaram que, a qualidade da supervisão e o relacionamento estabelecido entre supervisor e aluno são fatores importantes (Kam, 1997; Styles & Radloff; Jones, 2013; Orellana et al, 2016; Beck, 2016), sendo alguns dos aspectos a investigar neste trabalho (Capítulo 5).

Analisando as taxas de retenção por áreas científicas, Tabela 39, verifica-se que as áreas com melhor desempenho são as que estão relacionadas com as ciências naturais e engenharias. As escolas das áreas das ciências sociais e humanas e das áreas económicas apresentam desempenhos menos bons no que se refere às taxas de retenção.

Tabela 39 Taxa de retenção de estudantes nas diferentes escolas da UNL por áreas entre 2008 e 2016.

Período de tempo (Anos)	Taxa de retenção nas Escolas da UNL por áreas disciplinares												
	Ciências Naturais e engenharia			Ciências médicas e da saúde				Ciências sociais e Humanas			Ciências económicas NOVA		
	FCT	ITQB	média	IHMT	ENSP	NMS/FCM	média	FD	FCSH	média	Nova SBE	IMS	média
2008	59		<b>59</b>	-	100	48	<b>74</b>	100	78	<b>89</b>	82	100	<b>91</b>
2009	70	47	<b>58</b>	-	74	73	<b>73</b>	80	77	<b>78</b>	67	100	<b>83</b>
2010	69	44	<b>56</b>	-	46	82	<b>64</b>	96	75	<b>85</b>	33	65	<b>49</b>
2011	59	29	<b>44</b>	10	71	87	<b>56</b>	100	70	<b>85</b>	52	76	<b>64</b>
2012	61	30	<b>45</b>	94	79	78	<b>84</b>	92	72	<b>82</b>	52	79	<b>66</b>
2013	40	38	<b>39</b>	68	91	68	<b>76</b>	87	64	<b>75</b>	57	76	<b>67</b>
2014	41	52	<b>46</b>	72	71	59	<b>67</b>	73	43	<b>58</b>	66	95	<b>80</b>
2015	32	35	<b>33</b>	75	81	70	<b>75</b>	87	54	<b>71</b>	49	78	<b>63</b>
2016	18	17	<b>17</b>	69	82	40	<b>64</b>	87	31	<b>59</b>	71	79	<b>75</b>
média	50	36	-	65	77	67	-	89	63	-	59	79	-

Estes resultados deverão ser interpretados à luz das políticas de cada escola e das condições que os doutorandos encontram no mercado de trabalho. Por exemplo a Faculdade de Direito forma em mais tempo (os doutoramentos demoram mais tempo a serem concluídos) porque os doutorandos conseguem empregos bem remunerados muito precocemente, dedicando-se em simultâneo ao doutoramento mas também à carreira profissional. Um dos objectivos deste trabalho de investigação foi perceber se as práticas de supervisão vivenciadas pelos doutorandos justificavam de algum modo estas diferenças (Capítulo 5).

Em conclusão, foram analisados documentos públicos desde 2008 a 2015, como os “Relatórios de actividades” (<http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>), bem como regulamentos do terceiro ciclo, e foram recolhidos dados da base de dados RAIDES. Os resultados preliminares obtidos da análise dos regulamentos do terceiro ciclo mostram que a taxa de sucesso é baixa em quase todas as escolas e a média da taxa de retenção, entre 2008 e 2015, é superior a 50% em oito das nove escolas UNL. Embora o número

de alunos matriculados em doutoramento esteja a diminuir na FCT desde 2012, a taxa de sucesso está a melhorar. Não há ainda informações suficientes para compreendê-lo. No entanto, os resultados indicam a necessidade de entender porque ocorreu a mudança na taxa de retenção nos doutoramentos em algumas escolas e por que permanece inalterado em outras escolas.

O processo de monitorização de supervisão que é possível reconhecer nos documentos analisados está relacionado com a existência de comissões de acompanhamento e à sua operacionalização. Geralmente, essas comissões devem monitorizar a evolução do projeto de pesquisa, sugerir mudanças, se necessário, e produzir um relatório regularmente. A partir das análises das regulamentações escolares, não foi possível identificar outro procedimento de monitorização ou avaliação da supervisão, nem as práticas de supervisão.

É ainda possível verificar pela análise dos dados obtidos do documento “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”, que durante este período, não foi encontrada qualquer relação entre a percentagem de doutoramentos concluída no tempo requerido e o rácio entre o total de doutoramentos ETI/total de docentes ETI, Fig. 28.

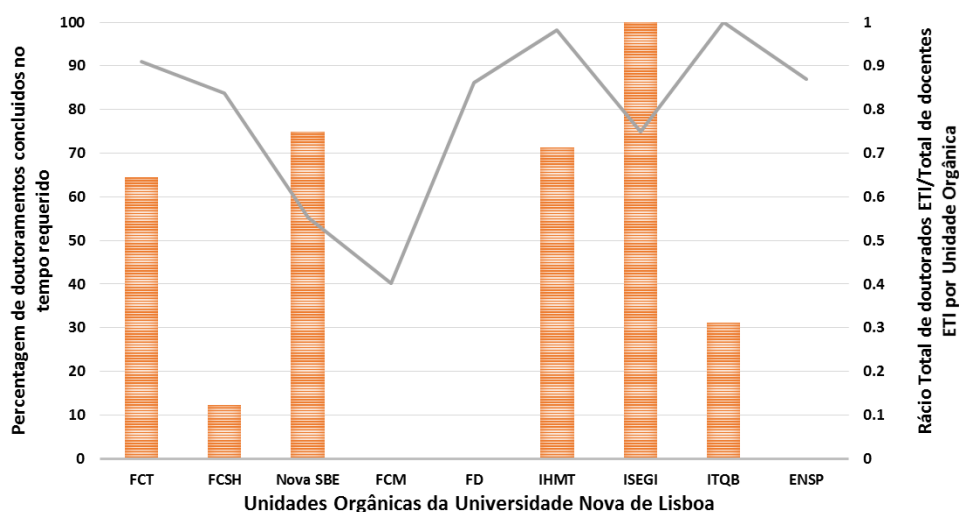


Figura 28 Percentagem de doutoramentos concluída no tempo requerido e o rácio entre o total de doutoramentos ETI/total de docentes ETI em 2012 (Fonte: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”). (Retirado de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf). e acedido a 1/9/2017). A unidade orgânica (escola) designada por ISEGI é actualmente a NOVA IMS.

Podendo ser colocada a hipótese da percentagem de doutoramentos concluída no tempo requerido estar relacionada com as práticas de supervisão utilizadas em cada unidade orgânica da UNL e com o número de alunos orientados pelos supervisores.



### 3. Percepção dos doutorados sobre as competências após a aquisição do grau e da sua utilidade (dados de 2014)

Neste trabalho é também importante perceber em que medida os doutorandos, percecionam os cursos doutorais que completaram. A representatividade de cada escola (estudo publicado e apresentado na página [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014\\_-\\_unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf)) da UNL, apresenta-se seguidamente, Fig. 29.

Tal como já se tinha referido a FCT, é a escola em que mais doutorandos completam o doutoramento (40%), seguindo-se a FCSH (35%), relativamente ao universo de escolas da UNL. Destaca-se o número de doutorados que responderam ao estudo relativamente aos doutorados da escola, na FCT, (53%), na FCSH (59%) na FD (63%) e na ENSP (43%). Na Nova IMS esse valor é de 100 % uma vez que somente se doutorou um estudante em 2014, tendo esse respondido ao questionário.

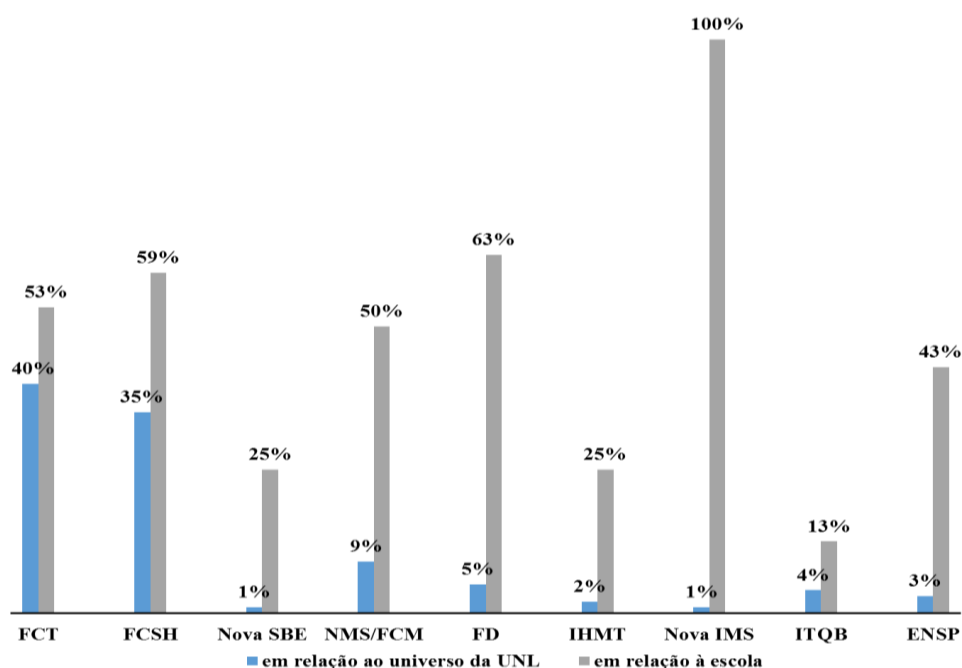


Figura 29 Percentagem de doutorados respondentes relativamente ao universo da UNL (212 doutorandos- representados com cor azul) e relativamente a cada escola da UNL (cor cinzenta). O Universo foi 212 doutorados e a amostra foi de 100 doutorados. Dados retirados do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014\\_-\\_unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf). Acedido em março de 2018.

A situação perante a actividade dos doutorandos em 2014, 1 ano após a obtenção do grau e, em 2009/2010, após 5 anos após a obtenção do grau apresenta-se na Fig. 30 e Fig. 31.

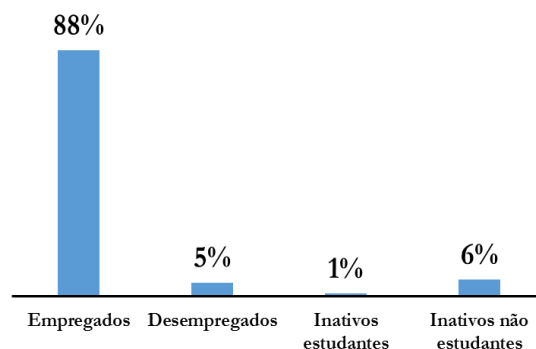


Figura 30 Situação perante a actividade dos doutorandos (2014-1 ano após o grau). Dados retirados em março de 2018 do “Relatório de atividades de 2016” acedido pelo link: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>.

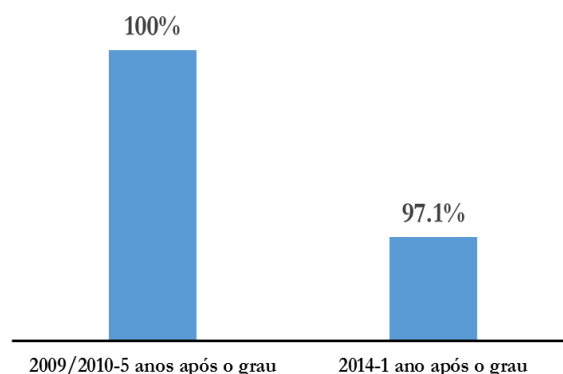


Figura 31 Adequação entre emprego e nível de formação dos diplomados (2009/ 2010 – 5 anos após o grau e 2014- 1 ano após o grau). Dados retirados em março de 2018 do “Relatório de atividades de 2016” acedido pelo link: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>.

Um ano após concluírem o doutoramento 88% dos doutorados está empregado. Cinco anos após a obtenção do grau, em 2009/2010, 100% dos doutorados consideram que estavam num emprego adequado ao seu nível de formação; Já em 2014 esse valor desceu ligeiramente para 97,1%. Estes dados permitem concluir que os doutorados percebem o grau de doutor como uma mais valia.

Relativamente à avaliação dos doutorados face às competências formativas estruturantes do curso, esta revela que existem algumas lacunas relativamente à formação doutoral. Do relatório síntese 2008-2014 intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, retirado da página da UNL, [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014\\_-\\_unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf), é possível constatar ainda que 58,6% dos doutorados está satisfeito com as competências profissionais adquiridas, embora se verifique que 47,5% estão muito satisfeitos relativamente à adequação dos cursos doutorais às exigências do mercado de trabalho, Fig. 32. Por outro lado os doutorandos revelam que em termos de conhecimentos teóricos o grau de satisfação aumenta (65,7% estão muito satisfeitos).

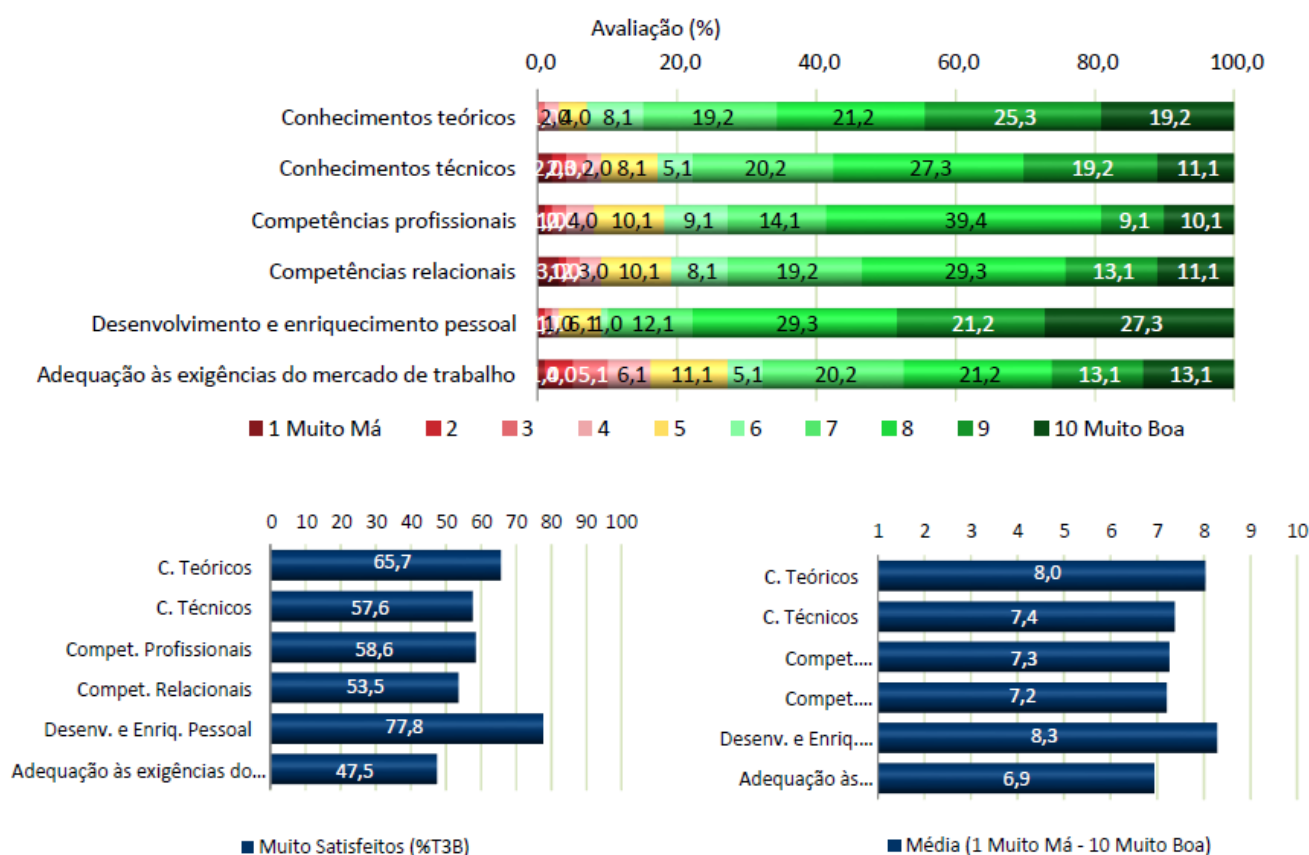


Figura 32 Avaliação das componentes formativas do curso – Doutorados. (Fig. 45, página 33, retirada do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014\\_-\\_unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf)).

Neste relatório é possível ainda perceber as competências mais valorizadas pelos doutorados da UNL, em relação à preparação que os cursos de doutoramento da instituição oferecem para a sua vida activa/profissional, Fig. 33.

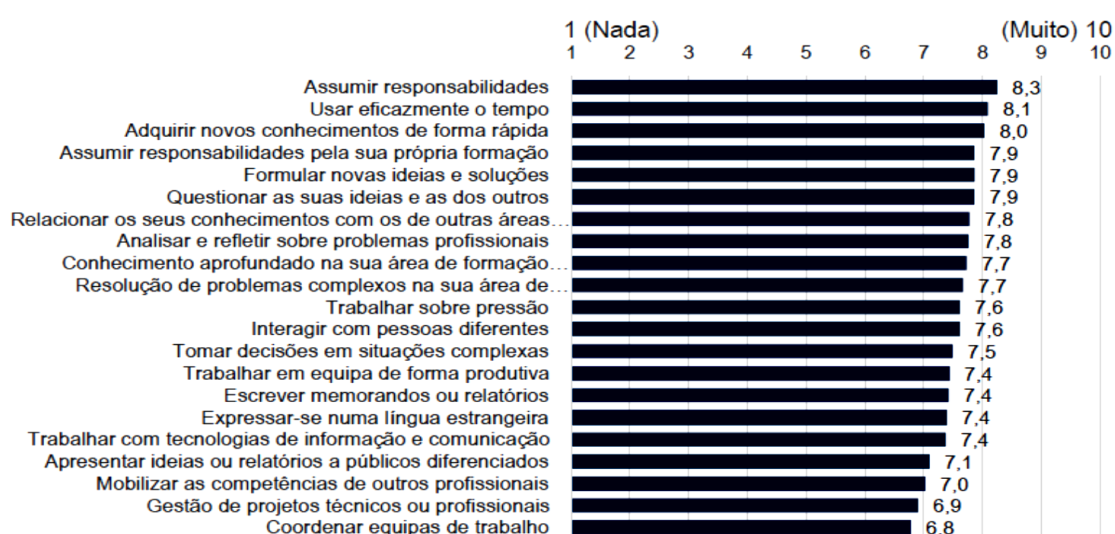


Figura 33 Valorização das competências pelos doutorandos. (Gráfico 50, página 36, retirada do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014\\_-\\_unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf)).

Os doutorados percecionam o conhecimento aprofundado na sua área como um benefício para a sua profissão, a capacidade de resolver problemas, interrogar-se, reflectir e procurar soluções como uma mais valia para si. No entanto o facto de não terem desenvolvido competências relacionais como o saber trabalhar em equipa/gerir conflitos/ trabalhar cooperativamente e colaborativo é percecionado como uma “falha” na sua preparação doutoral, Fig. 34.



Figura 34 Diferencial de preparação dos doutorandos face à exigência do mercado. (Gráfico 51, página 36, retirado do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014\\_-\\_unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014_-_unl_15.2.pdf)).

O trabalho em equipa exige que os colaboradores tenham competências relacionais, saibam interagir, tomar decisões, trabalhar sobre pressão, assumam responsabilidades e produzam e isto é o oposto ao que o doutorado fez no doutoramento em que muitas das vezes trabalha sozinho, não desenvolvendo estas competências.

Conclusões semelhantes foram encontradas no trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na UNL, onde se refere que o trabalho em equipa e as competências interpessoais são pouco desenvolvidas (segundo a perceção dos doutorandos). Para as autoras desta investigação urge olhar para estes dados para colmatar ou minimizar esta lacuna (Alves, Neves, Azevedo & Gonçalves, 2012). Os doutorandos percecionam ainda como pontos fracos deste doutoramento, o desenvolvimento das capacidades/competências de liderança (Alves & Azevedo, 2010). Tendo em conta os dados deste trabalho de investigação e os dados do documento *Percurso de inserção profissional Licenciados*,

*mestres e doutorados da UNL* esta lacuna poderá ser transversal a vários doutoramentos. De referir que geralmente o percurso doutoral é um percurso individual e por vezes solitário, podendo, caso o supervisor não crie momentos de interação em grupo levar ao isolamento e ao não desenvolvimento de competências relativas ao trabalho colaborativo e cooperativo.

A gestão do tempo e de projectos é outro dos factores onde os doutorados sentem que tem *deficit* na sua formação face às exigências da sua actividade profissional, Fig. 34. Este poderá estar relacionado com a falta de mecanismos de monitorização, verificação e planeamento do projecto doutoral, durante o percurso doutoral.

Neste contexto a esmagadora maioria dos doutorados escolheria o mesmo curso, e a mesma instituição de ensino superior, o que mostra o elevado grau de satisfação dos mesmos, Fig. 35-A e B.



Figura 35 Percentagem de doutorados que escolheriam o mesmo curso doutoral (A) e a UNL (B). (Gráficos 33 e 36 respectivamente, página 26 e 27, retirados do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014-unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014-unl_15.2.pdf)).

Entre 2008 e 2014, dos sectores de actividades onde os doutorados da UNL encontram emprego destaca-se a Educação, Fig. 36. De notar uma acentuada quebra nessa mesma área entre 2012/13 e o ano de 2014. Verifica-se que a percentagem de doutorados que encontram emprego nas indústrias transformadoras é muito reduzido (1,4 %). Este último ponto deve ser destacado, tendo em conta o documento da Associação Europeia de Universidades (EUA, European University Association) publicado em 2015, que refere que em relação à ligação entre o ensino e a pesquisa, 86 % dos respondentes portugueses indicam que “the development of courses is tied to new research” “to some extent”, verificando-se que 79 % dos inquiridos refere que “research plays a more important role than teaching in the career development of young academics” (Sursock, 2015: 80 e 81). Estas respostas embora não corroborem os dados da Fig. 36, onde se verifica que a educação é o sector de actividade que mais acolhe doutorados, pode ser explicado pelo facto de no ensino superior os estudantes de pós-doutoramento, estarem a realizar investigação em universidades (área de educação superior), mas não estarem a leccionar (pelo menos esse não será a sua principal função). De referir ainda que, a indústria em Portugal não valoriza os doutorados, sendo estes considerados mão-de-obra cara, por ser especializada.

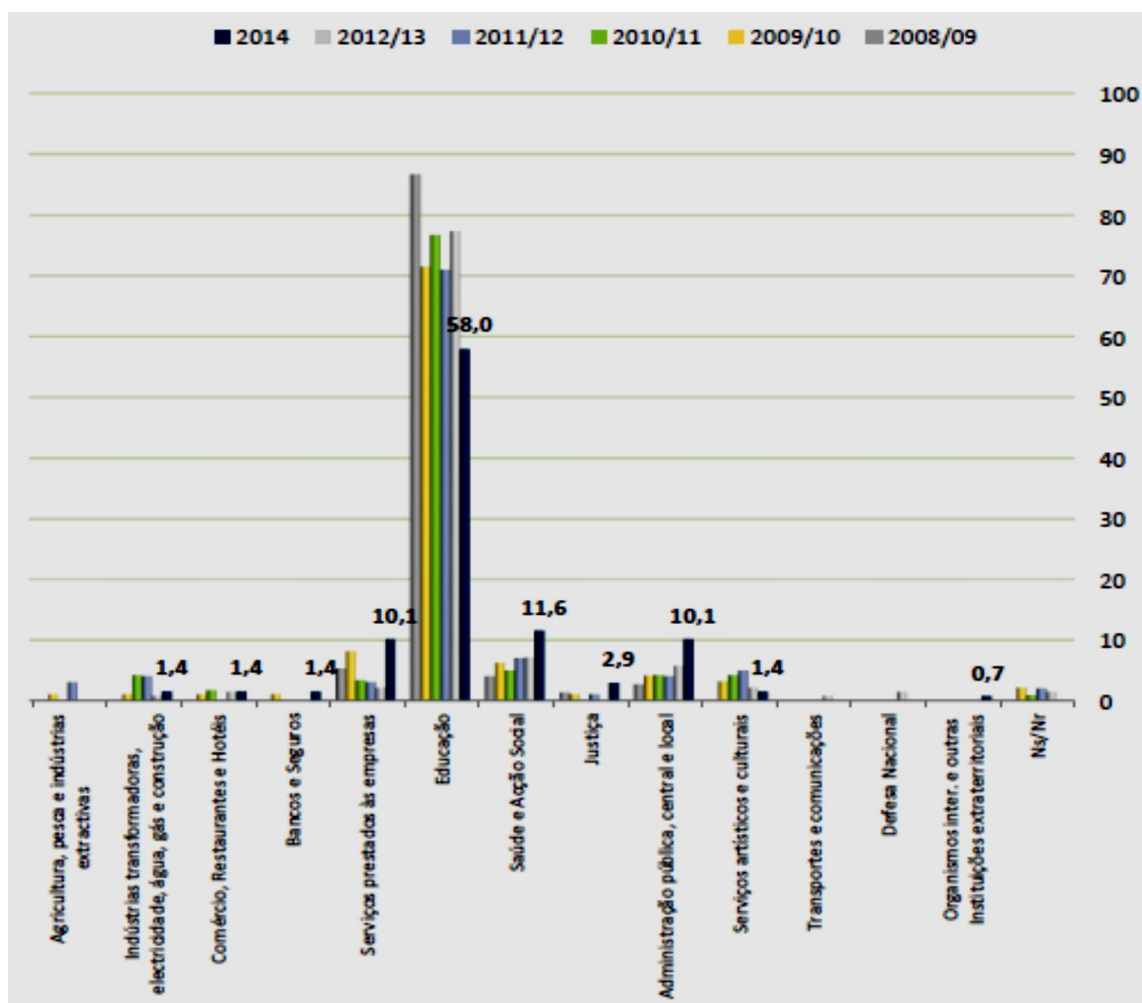


Figura 36 Sector da actividade da entidade empregadora dos doutorados da UNL. (Gráfico 27, página 23, retirado do documento intitulado “Percurso de inserção profissional Licenciados, mestres e doutorados da UNL”, [http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte\\_anual\\_-\\_sintese\\_2008-2014-unl\\_15.2.pdf](http://www.unl.pt/sites/default/files/coorte_anual_-_sintese_2008-2014-unl_15.2.pdf)).

Será importante analisar os dados da presente investigação, relativos às expectativas dos doutorandos actuais na UNL, face a esta realidade.

## 4. Evolução do número total de docentes nas várias escolas que constituem a Universidade Nova de Lisboa entre 2008 e 2015

Na universidade a classe docente, dependendo da sua posição na carreira docente, é constituída por professores catedrático, professores associados, professores auxiliares e assistentes. Para esta Análise, foram excluídos da classe docente os leitores e os monitores por não possuírem o grau académico de doutor e considerado que o mesmo acontece com os assistentes. Esta condição está relacionada com a Análise realizada: comparação entre número de docentes e investigadores e o número de alunos em doutoramento.

Foi analisado a evolução do número de docentes (professores catedráticos, professores associados, professores auxiliares e assistentes<sup>104</sup> (considerando numa primeira Análise que este possuem o grau de doutor) entre 2008 e 2015, verificando-se um ligeiro aumento entre 2014 e 2015, Tabela 40.

*Tabela 40* Total de docentes (Catedráticos, associados, auxiliares e assistentes(considerando que estes têm o grau de doutor)) a exercer funções nas várias escolas entre 2009 e 2015 (Fonte: Relatório de atividades dos anos em Análise, publicados na internet). relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018)

Período de tempo (Anos)	Total de docentes (Catedráticos, associados, auxiliares e assistentes) a exercer funções nas várias Escolas da UNL entre 2009 e 2015 (Fonte: Relatório de atividades dos anos em Análise, publicados na internet).									
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS/FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	Total
<b>2009</b>	487	292	145	360	35	36	36	14	36	1441
<b>2010</b>	468	297	151	380	35	36	36	13	36	1452
<b>2011</b>	472	307	161	378	30	41	35	27	35	1486
<b>2012</b>	491	284	174	398	28	32	32	10	32	1481
<b>2013</b>	485	269	175	423	26	35	34	10	32	1489
<b>2014</b>	459	262	199	410	27	33	30	10	33	1463
<b>2015</b>	464	273	226	493	36	36	29	9	32	1598
<b>média</b>	<b>475</b>	<b>283</b>	<b>176</b>	<b>406</b>	<b>31</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>13</b>	<b>34</b>	<b>1487</b>

Se se considerar somente como docentes, que poderam ser orientadores de doutoramentos, os professores catedráticos, os professores associados e professores auxiliares, entre 2008 e 2015, verifica-se um ligeiro aumento entre 2014 e 2015. Verifica-se ainda que o número de assistentes em algumas escolas é elevado (FCM, Nova SBE e FCSH), não tendo alguns destes ainda o grau de doutor, Tabela 41.

*Tabela 41* Total de docentes (Catedráticos, associados, auxiliares) a exercer funções nas várias Escolas da UNL entre 2009 e 2015 (Fonte: Relatório de contas dos anos em Análise, publicados na internet). relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018)

Período de tempo (anos)	Total de docentes com doutoramento nas escolas da da Universidade de Lisboa									
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS/FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	Total
<b>2009</b>	429	231	82	117	32	34	33	14	23	995
<b>2010</b>	416	233	85	116	31	35	31	13	26	986
<b>2011</b>	430	246	88	124	28	41	31	27	29	1044
<b>2012</b>	435	232	93	124	27	32	29	10	29	1011
<b>2013</b>	439	227	94	126	25	35	31	10	29	1016
<b>2014</b>	439	243	149	129	26	33	27	10	31	1087
<b>2015</b>	439	246	114	145	35	36	26	9	30	1080
<b>média</b>	<b>432</b>	<b>237</b>	<b>101</b>	<b>126</b>	<b>29</b>	<b>35</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>1487</b>

É ainda importante salientar que em 2011, nem todos os docentes ETI (equivalente a tempo integral) da UNL tinham doutoramento, nomeadamente na FCSH, nova SBE, FCM, FD, IHMT e ENSP (Dados de

<sup>104</sup> Durante a recolha de informações não foram encontrados dados relativamente às habilitações académicas dos assistentes.



2011, Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino), e por isso não poderiam ser supervisores de doutoramento. O ITQB é a única unidade orgânica da UNL, onde em 2011, todos dos docentes e investigadores possuem doutoramento, havendo também docentes na FCT que estando em regime ETI não têm ainda o doutoramento, Fig. 37 .

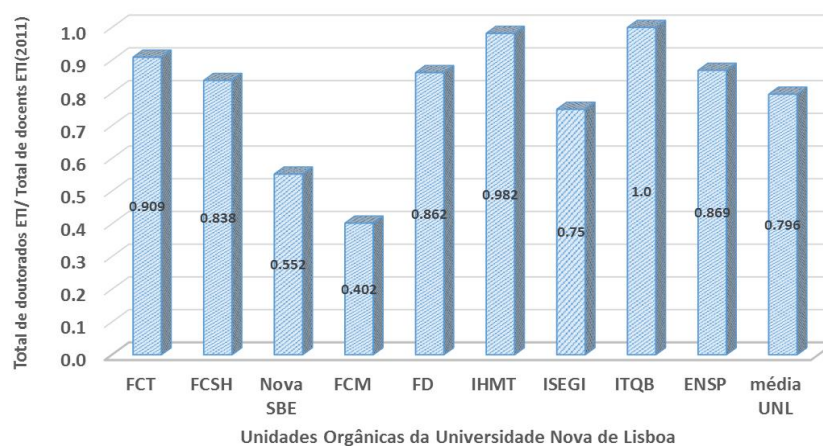


Figura 37 Total de doutoramentos ETI/ total de docentes ETI das várias unidades orgânicas em 2011. (Fonte: “A Nova em 2011-2012: oferta curricular, docentes, estudantes, diplomados e empregabilidade”). (Retirado de [http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA\\_em\\_2011-2012\\_graficos\\_PT.pdf](http://www.unl.pt/data/qualidade/NOVA_em_2011-2012_graficos_PT.pdf) e acedido a 1 /9 / 2017).

Dos dados apresentados é possível verificar que número de docentes tem-se mantido aproximadamente constante na UNL, ao longo dos anos em Análise, tendo havido um ligeiro aumento do número de assistentes, na FCM e na SBE em 2015. Este facto é muito importante se se considerar que serão eles a poder supervisionar os alunos do terceiro ciclo. Os investigadores também podem orientar alunos do terceiro ciclo, sendo muito importante conhecer o número de investigadores nas unidades orgânicas da UNL, Tabela 42.

Tabela 42 Total de investigadores a exercer funções nas várias escolas entre 2009 e 2015 (Fonte: Relatório de atividades dos anos em Análise, publicados na internet). Retirado de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018)

Período de tempo (Anos)	Total de investigadores a exercer funções nas Escolas da Universidade Nova de Lisboa									
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS/FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	total
2009	71	39	2	8	0	19	0	87	11	237
2010	71	37	2	7	0	19	0	86	12	234
2011	67	37	1	8	0	18	0	87	7	225
2012	55	34	0	9	0	16	0	78	9	201
2013	36	27	1	13	0	15	0	53	7	152
2014	19	13	8	13	0	16	0	48	6	123
2015	18	16	7	16	0	13	0	37	6	113
<b>Média</b>	<b>48</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>68</b>	<b>8</b>	<b>184</b>

Desde 2009 até 2015, o número de investigadores integrados nas várias unidades da UNL, reduziu-se para metade. O decréscimo acentuado do número de investigadores na FCT, no ITQB e na FCSH entre



2009 e 2015, revela a diminuição de financiamento de projetos de investigação pela Fundação da Ciência e Tecnologia neste período. A única unidade orgânica que teve um aumento de projetos de investigação financiados é a FCM que neste período duplicou o número de investigadores.

Considerando o número de “docentes” (professores catedráticos, associados, auxiliares) e também assistentes e, considerando que todos estes tem orientações de terceiro ciclo (o que não corresponde há verdade, mas permite fazer uma estimativa do número de orientações por docente<sup>105</sup>), o rácio doutorandos / docentes, permite perceber que em algumas unidades orgânicas, o número de doutorandos por docente é muito elevado (ITQB), havendo outras como a Nova SBE cujo valor é baixo, Tabela 43. Verifica-se no entanto que na ISEGI, ENSP, IHMT e no ITQB este rácio tem aumentado ao longo do tempo.

*Tabela 43* Rácio entre o número de alunos inscritos no terceiro ciclo e o total de docentes (Catedráticos, associados, auxiliares e assistentes) a exercer funções nas várias unidades Orgânicas entre 2009 e 2015 relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018)

Anos	Rácio entre o número total de estudantes inscritos no 3.º ciclo e o número de docentes das Escolas da Universidade Nova de Lisboa									
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS/FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	média
2009	1.3	2.9	0.2	0.4	2.3	0.2	0.8	17.8	0.9	1.4
2010	1.3	3.2	0.2	0.4	2.6	1.4	0.9	18.7	1.6	1.5
2011	1.1	2.8	0.2	0.6	2.9	1.5	1.0	9.3	1.9	1.5
2012	1.1	3.2	0.2	0.4	3.6	2.1	1.2	25.1	2.3	1.5
2013	1.0	3.4	0.3	0.4	4.8	2.9	1.5	24.6	2.7	1.5
2014	1.0	2.4	0.3	0.4	4.4	3.5	2.7	26.5	3.0	1.4
2015	0.9	2.4	0.3	0.4	3.5	3.1	3.1	30.0	3.3	1.3
Média	1.1	2.9	0.3	0.4	3.4	2.1	1.6	21.7	2.2	1.4

Considerando não só o número de professores mas também o número de investigadores, é possível verificar que há uma ligeira diminuição da média do rácio entre o número de alunos inscritos e o total de docentes e investigadores entre 2009 e 2015, mantendo-se elevado (superior a dois) na FCSH, FD e ITQB. Analisando em pormenor é possível verificar que nos três últimos anos do presente estudo, na FD e no ITQB este é superior a três. Considerando agora o rácio entre o número de docentes que poderão supervisionar estudantes do 3.º ciclo (considerando que os assistentes poderão não ter ainda doutoramento) é possível verificar que rácio real deverás ser maior em todas as unidades estruturais com a exceção do ITQB, Tabela 44.

<sup>105</sup> Em consequência do baixo número de orientadores e coorientadores respondentes neste trabalho de investigação, em algumas escolas, não foi possível perceber o número médio de estudantes por supervisor na UNL.

*Tabela 44* Rácio entre o número de alunos inscritos no terceiro ciclo e o total de docentes que poderão supervisionar um doutoramento (Professor Catedrático, Professor Associado, Professor auxiliar) a exercer funções nas várias Escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2009 e 2015). Retirado de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018).

Anos	Rácio entre o número total de estudantes inscritos no 3.º ciclo e o número de docentes das Escolas da Universidade Nova de Lisboa									
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS/FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	média
2009	1.4	3.7	0.4	1.3	2.6	0.2	0.8	17.8	1.3	3.3
2010	1.4	4.0	0.4	1.3	2.9	1.5	1.1	18.7	2.3	3.7
2011	1.3	3.5	0.4	1.8	3.1	1.5	1.1	9.3	2.3	2.7
2012	1.3	3.9	0.5	1.2	3.7	2.1	1.3	25.1	2.6	4.6
2013	1.1	4.0	0.5	1.3	5.0	2.9	1.6	24.6	3.0	4.9
2014	1.0	2.6	0.4	1.4	4.5	3.5	3.0	26.5	3.2	5.1
2015	1.0	2.2	0.3	0.4	3.5	2.3	3.1	5.9	2.8	2.4
Média	1.2	3.4	0.4	1.2	3.6	2.0	1.7	18.3	2.5	3.8

Desta análise é possível concluir que cada supervisor poderá ter em média 1 a 4 estudantes de doutoramento em quase todas as escolas, nas no ITQB esse rácio é superior. A questão que se coloca está relacionada com o tipo de supervisão que é implementada em cada unidade orgânica e como são avaliadas as práticas de supervisão. Mas se se tiver unicamente em consideração o número de professores e os investigadores de cada escola, que podem desenvolver a supervisão doutoral esse valor diminui, Tabela 45.

*Tabela 45* Rácio entre o número de alunos inscritos no terceiro ciclo e o total de docentes Professor Catedrático, Professor Associado, Professor auxiliar, Assistente) e investigadores a exercer funções nas várias escolas da Universidade Nova de Lisboa entre 2009 e 2015. Retirado de relatórios de actividades: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>, acedido em 3/3/2018)

Anos	Rácio entre o número total de estudantes inscritos no 3.º ciclo e o número de docentes e investigadores das Escolas da Universidade Nova de Lisboa									
	FCT	FCSH	Nova SBE	NMS/FCM	FD	IHMT	NOVA IMS	ITQB	ENSP	média
2009	1.1	2.6	0.2	0.4	2.3	0.1	0.8	2.5	0.7	1.2
2010	1.1	2.8	0.2	0.4	2.6	0.9	0.9	2.5	1.2	1.3
2011	1.0	2.5	0.2	0.6	2.9	1.1	1.0	2.2	1.6	1.3
2012	1.0	2.9	0.2	0.4	3.6	1.4	1.2	2.9	1.8	1.3
2013	0.9	3.1	0.3	0.4	4.8	2.0	1.5	3.9	2.2	1.4
2014	1.0	2.3	0.3	0.4	4.4	2.3	2.7	4.6	2.5	1.3
2015	0.9	2.2	0.3	0.4	3.5	2.3	3.1	5.9	2.8	1.2
Média	1.0	2.6	0.3	0.4	3.4	1.4	1.6	3.5	1.8	1.3

Tendo em conta estes dados, é possível verificar que no ITQB e na FD, o número de estudantes por supervisor variará entre 3 e 4 estudantes, na FCSH variará entre 2 e 3, no IHMT, na Nova SBE, no ENSP esse valor variará entre 1 e 2. Na FCT o número de estudantes por supervisor será próximo de um e nas restantes escolas nem todos os possíveis orientadores o serão.

## 5. Entrevista ao coordenador do terceiro ciclo

Foi realizada uma entrevistas ao vice reitor<sup>106</sup> responsável pelo terceiro ciclo em 2017. A organização e escolha das questões relativas às entrevistas pretendeu obter dados que permitissem dar pistas sobre o entendimento institucional do terceiro ciclo. O guião da entrevista encontra-se em anexo. Fez-se a transcrição da mesma (em anexo) e enviou-se ao vice-reitor para o mesmo validar a entrevista. Após a validação da transcrição da entrevista, pelo coordenador do terceiro ciclo em 2017(via e-mail), efectuou-se a Análise de conteúdo da mesma. Elaboraram-se tabelas temáticas onde se indicaram domínios de Análise e ideias-chave, que emergiram da Análise de conteúdo (em anexo). Destas é possível identificar ideias-chave que surgiram durante a entrevista e que surgem como linhas orientadoras da atuação da instituição.

### *Algumas ideias-chave*

Relativamente à instituição (UNL), surgem como ideias basilares a sua função (a educação, a investigação e a inovação), as suas rotinas e rituais que dependem de escola para escola. Outra ideia basilar remete para as diferentes culturas das escolas que constituem a UNL e para a sua autonomia, que não favorecem a uniformização de regras ou procedimentos comuns a todas as escolas no que se refere ao terceiro ciclo, em particular às práticas de supervisão, monitorização e avaliação da mesma.

Dos graus académicos que a instituição atribui, o doutoramento é o mais elevado. Este tem valor intrínseco para os doutorandos, sendo um momento de crescimento pessoal, de desenvolvimento profissional onde se promove a autonomia, mas também é um momento de solidão.

Nos últimos anos houve alterações do perfil dos estudantes de doutoramento a nível dos objetivos após o doutoramento; se no início pretendiam “ser bons académicos”, seguiu-se a fase de pretenderem “ser bons na investigação”, a que se seguiu “trabalharem em empresas/indústria”, sendo actualmente “ser empreendedor/ ter a sua própria empresa”. Os motivos que desencadearam esta mudança foram o desencanto dos doutorandos por não conseguirem entrar na comunidade académica. Deve-se realçar que a instituição não dá esta informação explicitamente (não há mecanismos formais que alertem os alunos sobre as opções após o doutoramento) mas que os doutorandos após algum tempo apercebem-se do cenário. Nesse sentido, e como é enfatizado pelo entrevistado, os alunos após entrar no doutoramento têm a perceção da dificuldade de entrar na comunidade académica, por isso doutorar-se deve corresponder a uma vocação.

Mas esta mudança de paradigma aconteceu em poucos anos, não só nos doutorandos como na própria instituição. A escola doutoral da UNL é uma plataforma que promove o desenvolvimento de soft-skills, de competências transversais nos estudantes e acrescentar valor, que frequentam cursos. Ela tem

---

<sup>106</sup> Entrevista ao professor Paulo Crespo Vice-Reitor da Universidade Nova de Lisboa (11 Abril 2017). O professor é formado na área da Engenharia Química pela Faculdade de ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, estando a sua carreira ligada à FCT com breve passagem pela Quimigal (no início).

como alvos, não só os estudantes de doutoramento como os orientadores e coorientadores. O seu carácter voluntário é uma mais valia.

Relativamente à formação em supervisão ser exigida para o desempenho da supervisão de doutorandos, desta entrevista emerge a ideia da autonomia das escolas da UNL. Estas, caso quieriam, têm a liberdade de propor a obrigatoriedade dos orientadores frequentarem cursos sobre supervisão, mas depois deverão propor mecanismos de reforço. Atualmente o recrutamento de supervisores é aleatório, não havendo critérios definidos na UNL. Estes normalmente estão ligados a projectos que poderão ser financiados externamente ou não. Os Programas doutorais tem um mecanismo de alinhamento (fit/ match) entre temas e supervisores. O doutorando normalmente escolhe o tema. No caso das bolsas de projetos financiados é o supervisor que procura o aluno- O perfil do estudante é escolhido pelo supervisor (entrevistas, conversas informais...) e em alguns casos o conhecimento prévio entre supervisor e estudante é condição necessária.

Relativamente às regras de seleção/seriação de alunos para frequentarem um doutoramento, realça-se a ideia de que estas são essenciais para a qualidade dos mesmos. Devem ser justas e os critérios de seriação devem ser adequados ao curso mas conhecidos (públicos). No entanto não faz sentido na UNL esses serem comuns a todas as escolas uma vez que estas têm particularidades. O número de artigos publicados antes do doutoramento não deve ser usado como critério de seriação.

Em relação às características de um bom supervisor, destacam-se algumas características pessoais e interpessoais referidas pelo entrevistado (o supervisor deve gostar do que faz, deve saber comunicar o seu entusiasmo ao doutorando, deve ser tranquilo, não deve colocar pressão sobre o doutorando, não deve transferir medo ou incerteza ao estudante e deve perspetivar e ajudar o aluno a perspetivar o seu projecto e os seus obstáculos) bem como uma característica profissional (ter referenciais de qualidade para o projeto doutoral).

Nesse sentido é relevante perceber quais são as finalidades de se ser orientador doutoral, sendo referidas quatro ideias-chave: construção de um profissional na área de investigação; o amadurecimento e crescimento pessoal dos estudantes; o desenvolvimento de competências do estudante.

Da reflexão sobre a supervisão surgem focos temáticos que se revelam importantes para perceber a supervisão doutoral como um todo e como algo que se constrói pela reflexão pessoal:

- O trabalho de supervisão não está incluído no trabalho docente.
- Há pressão para se publicar/fazer investigação
- O supervisor deve preparar o aluno para o mundo do trabalho (mundo fora da academia)
- Os supervisores muitas das vezes já não estão na bancada (não fazem o trabalho prático)
- O supervisor deve estar presente (acompanhar) no processo de investigação e deve acompanhar com regularidade o estudante
- O supervisor deve ajudar a que o aluno se foque no trabalho de investigação

- O supervisor deve discutir o trabalho com o estudante
- O supervisor deve refletir sobre o seu trabalho de supervisão (mas...a reflexão surge com a idade e a maturidade)
- Há poucos momentos, mesmo que informais, para refletir sobre a supervisão (A escola doutoral criou um espaço de reflexão).
- Deve haver reuniões com discussão das práticas de supervisão e troca de experiências entre supervisores

As relações entre supervisor e doutorando, que se estabelecem durante a supervisão doutoral, não devem ser hierárquicas, sendo esta um processo dinâmico e intercomunicativo, que implica colaboração, discussão e debate. Estas relações devem basear-se na confiança, lealdade e ética, mas também em amizade, uma vez que condicionam as práticas de supervisão. A outra condicionante da supervisão é a forma como o supervisor percebe o doutorando... mão-de-obra qualificada para a investigação ou ...um investigador em construção.

As ideias emergentes relativamente às práticas de supervisão remetem para que as mesmas sejam adequados às áreas do doutoramento, ao número de doutorandos que se orienta e para o conhecimento alargado que o supervisor deve possuir das mesmas. Assim são referidas ao longo da entrevista práticas de supervisão: reuniões semanais ou com outra periodicidade, mas sempre que necessário; reuniões individuais; dinamização de grupos; apresentação oral de problemas/dificuldade sentidas no projeto de investigação seguida de discussão

Outra ideia-chave que surge desta entrevista é a pertinência de se conhecer a realidade doutoral, face à atual inexistência de recolha de informação/dados sobre o terceiro ciclo. Nesse contexto faz sentido falar sobre a monitorização do terceiro ciclo, que está ligada ao projecto doutoral (quanto tempo demoram os alunos do supervisor a doutorarem-se, publicaram, etc.), mas também à comissão de acompanhamento e à comissão científica que é a garantia da qualidade do curso. É possível monitorizar e avaliar o resultado de uma supervisão através das competências adquiridas pelo estudante, das publicações, e da sua empregabilidade. Na UNL não há recolha de dados sobre as práticas, a monitorização tal como a avaliação da supervisão doutoral.

Relativamente à tese, na visão do entrevistado, esta é do aluno, mas tem a marca do supervisor, caso este tenha um papel ativo na supervisão. Já os artigos são da coautoria do supervisor, devendo estes ser escritos durante o doutoramento, já que são uma das aprendizagens que o estudante deve realizar no doutoramento.

A frequência de palavras obtida após a análise de conteúdo pode ser observada na Fig. 38 (NVivo 10). É possível constatar que as palavras-chave desta entrevista são aluno, doutoramento e supervisor. Num segundo plano é ainda possível destacar palavras como supervisão, processo, mecanismo, sentido, trabalho, importante e diferente.



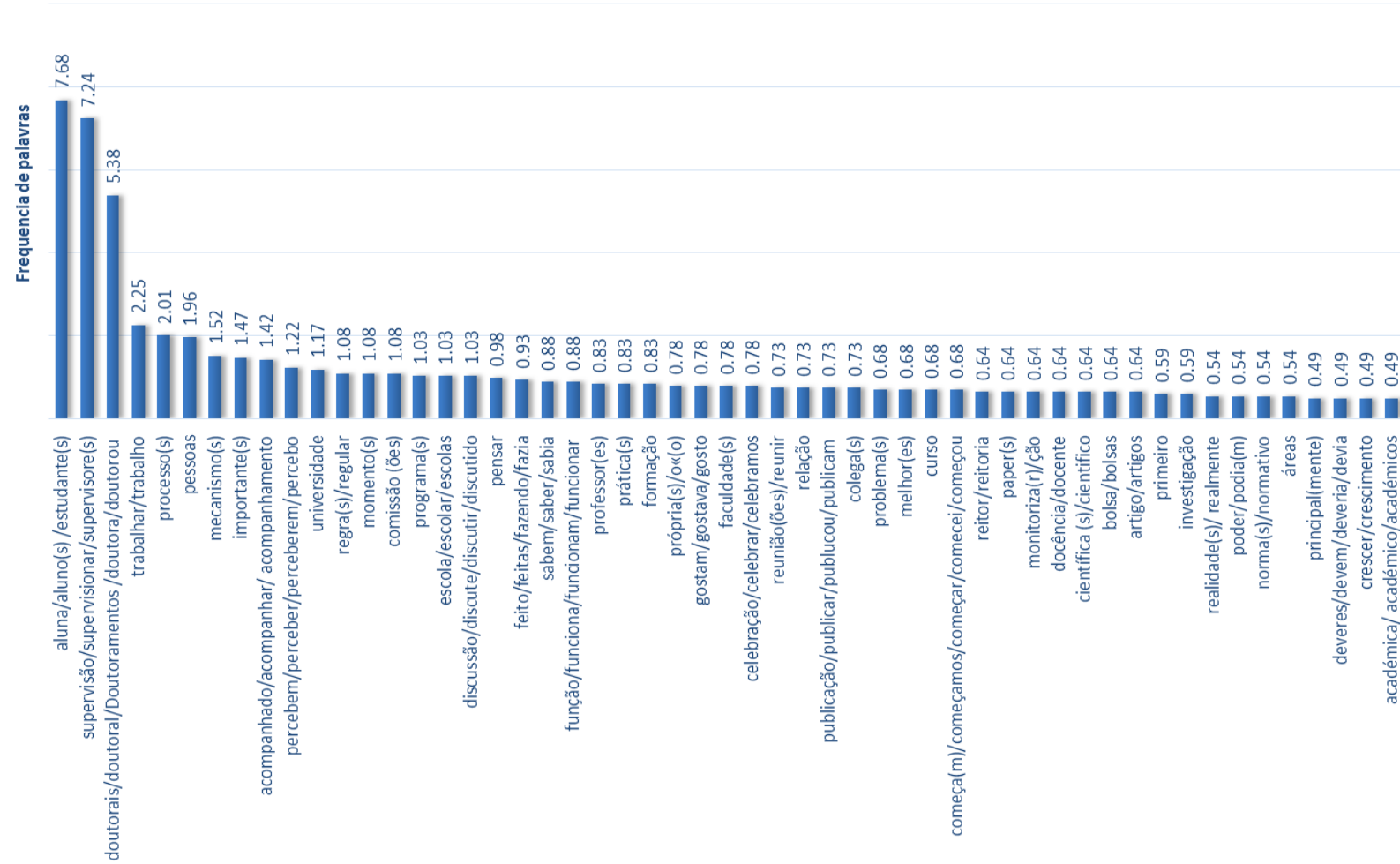


Figura 39 Entrevista a vice-reitor: Frequência das ideias-chave (Análise de conteúdo por palavras otidas usando o programa NVivo 10).





## **Capítulo 4 | Estudo preliminar e validação do questionário**

O estudo preliminar, de carácter predominantemente qualitativo (estudo de caso), teve como objectivo construir e validar um questionário que fosse adaptado à realidade da Universidade Nova de Lisboa (supervisores e doutorandos) e que permitisse concretizar alguns dos objectivos deste trabalho de investigação. A pertinência de validar estes questionários advém de não haver questionários que permitissem alcançar os objectivos deste trabalho e de se pretender ter instrumentos fiáveis e consistentes neste estudo.

## 1. Os doutorandos em Ciências da Educação da UNL

O questionário foi distribuído aos doutorandos em Ciências da Educação (Programa Doutoral em Ciências da Educação- PDCE) na Universidade Nova de Lisboa, por e-mail (durante duas semanas) e vinte e dois responderam. No questionário, os alunos deveriam concordar, concordar parcialmente, discordar parcialmente e discordar, com declarações positivas ou negativas, relacionadas com a educação doutoral, particularmente ao processo de supervisão. Pretendia-se identificar práticas de supervisão. O questionário e os resultados encontram-se no anexo I.

### 1.1 Categorias de Análise

A pesquisa centrou-se em sete domínios: tipo de contato; tipo de feedback; ambiente de trabalho; monitorização de supervisão (mecanismo e instrumentos); práticas de supervisão; desenvolvimento da autonomia; percepção dos alunos sobre o supervisor; envolvimento do supervisor no processo de supervisão.

### 1.2 O Questionário

Para validar as escalas usadas procedeu-se à análise dos itens dos domínios do instrumento de Análise. Quanto à confiabilidade interna das escalas, a fiabilidade dos constructos foi analisada através da consistência interna, avaliando o alfa de Cronbach<sup>107</sup> obtido foi de 0,900 ( $n=65$ , número de questões), as correlações item-total (omissão do item) e entre itens, Tabela 46. Pelos resultados é possível verificar que a consistência interna dos item é boa (o coeficiente alfa de Cronbach varia entre 0,88 e 0,90), pelo que não foram retirados itens ao questionário. A média das respostas situa-se na opção concordo parcialmente (3), havendo no entanto itens (2, 3, 5, 8 e 47) em que a concordância é elevada (3.9- 3.8) e o desvio padrão é baixo, mas também há itens em que a discordancia é elevada (12, 28 e 65) e o desvio padrão é baixo. A redação dos itens é a seguinte: Item 2 “Estou a fazer esta pesquisa doutoral porque gosto do tema.”; Item 3 “A minha aquisição de novas competências e conhecimentos é essencial para concluir o doutoramento.”;

---

<sup>107</sup> O coeficiente alfa de Cronbach permite-nos estimar a confiabilidade de um questionário e determinar o limite inferior da consistência interna de um grupo de variáveis ou itens. Ele mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas. este coeficiente é possível. O valor do alpha deve ser positivo, variando entre 0 e 1. Se for superior a 0,9 a consistência do questionário é elevada; se variar entre 0,8 e 0,9 a consistência é boa; se o valor ocorrer entre 0,7 e 0,8 a consistência é razoável; se variar entre 0,6 e 0,7 o questionário tem uma consistência fraca; se for inferior a 0,6 o questionário não é consistente (Hill & Hill, 2012).

Item 5 “Saber resolver problemas é essencial para concluir o meu doutoramento.”; Item 8 “Como estudante de doutoramento sinto-me autor de um projeto.”; Item 47 “O meu coorientador/ orientador encoraja-me a apresentar resultados da pesquisa doutoral em congressos e conferências”; Item 12 “O mais difícil no doutoramento é a gestão correta do tempo.”; Item 28 “A escrita de resumos sobre o meu trabalho de doutoramento é uma das tarefas obrigatórias.”; Item 65 “O meu coorientador/ orientador aconselha-me a escrever artigos com os dados que vou recolhendo e analisando na pesquisa doutoral.”

*Tabela 46* Estatística descritiva para os vários itens da escala: Valor total, média, desvio padrão e alfa após omissão do item, por item.

item	Valor Total	Média	Desvio padrão	alfa após omissão de item	item	Valor Total	Média	Desvio padrão	alfa após omissão de item
1	78	3.5	0.8	0.9020	40	73	3.3	1.2	0.8928
2	85	<b>3.9</b>	0.6	0.9011	41	78	3.5	0.9	0.8971
3	85	<b>3.9</b>	0.3	0.9013	42	75	3.6	0.5	0.8974
4	81	3.7	0.6	0.9028	43	55	2.6	0.9	0.8948
5	80	<b>3.8</b>	0.4	0.8989	44	43	2.0	1.0	0.8982
6	81	3.7	0.5	0.9012	45	76	3.5	0.7	0.8972
7	70	3.2	1.3	0.9006	46	76	3.5	0.7	0.9004
8	79	3.8	0.7	0.9013	47	85	<b>3.9</b>	0.3	0.8993
9	37	1.8	0.9	0.8991	48	81	3.7	0.6	0.8984
10	42	2.2	1.1	0.9028	49	78	3.5	0.9	0.8961
11	79	3.6	0.8	0.9016	50	76	3.5	0.7	0.8972
12	32	<b>1.5</b>	<b>0.7</b>	0.9063	51	74	3.4	1.0	0.8940
13	76	3.5	0.6	0.8987	52	73	3.3	0.9	0.8952
14	51	2.3	1.5	0.9035	53	79	3.6	0.9	0.8979
15	67	3.0	0.8	0.9002	54	80	3.6	0.6	0.8973
16	45	2.0	1.1	0.9056	55	82	3.7	0.4	0.8986
17	41	1.9	1.3	0.9036	56	79	3.6	0.8	0.8949
18	74	3.5	0.7	0.9036	57	79	3.6	0.7	0.9002
19	60	2.7	1.1	0.9024	58	55	2.5	1.2	0.9076
20	69	3.3	1.0	0.9039	59	70	3.2	1.2	0.8948
21	57	2.7	1.3	0.9054	60	65	3.0	1.2	0.8945
22	48	2.2	1.1	0.8973	61	65	3.0	1.3	0.8960
23	67	3.0	1.1	0.9040	63	37	1.8	1.0	0.8989
24	64	2.9	0.9	0.9039	64	69	3.3	1.0	0.9000
25	71	3.2	1.0	0.9026	65	34	<b>1.5</b>	<b>0.9</b>	0.8995
26	78	3.7	0.5	0.9030	66	57	2.6	1.3	0.8962
27	55	2.5	1.2	0.9059	<b>média</b>	<b>68</b>	<b>3.1</b>	<b>0.6</b>	<b>-</b>
28	36	<b>1.6</b>	<b>0.8</b>	0.9004					
29	76	3.5	1.0	0.8948					
30	75	3.4	1.0	0.8942					
31	76	3.5	1.0	0.8939					
32	75	3.4	1.1	0.8934					
33	74	3.4	1.1	0.8931					
34	74	3.4	1.2	0.8930					
35	74	3.4	1.1	0.8948					
36	67	3.0	1.1	0.9066					
37	74	3.4	1.0	0.8952					
38	71	3.2	1.0	0.8939					
39	73	3.3	1.0	0.8947					

### 1.3 Perfil dos doutorandos

O perfil dos estudantes do PDCE é particular uma vez que quase todos eles são professores do ensino básico e secundário havendo alguns que são professores em Escolas Politécnicas. 50% dos doutorandos estavam a frequentar o doutoramento em tempo integral e 50% estavam a tempo parcial.

Nove por cento dos respondentes estão inscritos no primeiro ano, 18% no segundo ano, 32% no terceiro; 18% estão no quarto ano de frequência do doutoramento e 23% no quinto ou mais anos no do programa de doutoramento.

Os dados mostram, não apenas uma grande diversidade de idade entre os alunos (de 25 a mais de 50 anos), mas uma tendência de estudantes com idade superior a 40 anos (77%) situando-se a média entre 45 e 50 anos de idade.

### 1.4 Resultados e discussão

Os resultados preliminares sugerem que 73% dos supervisores se encontram regularmente com os doutorandos, mas apenas 45% o fazem individualmente. É interessante notar que apenas 27% dos estudantes de doutoramento referem que, em cada encontro com o supervisor, eles fizeram um registro escrito do que foi tratado. 73% dos supervisores dão feedback regular, mas 18% dos estudantes refere que não é claro. 73% dos estudantes “sentiram” que seu supervisor está envolvido com seu projeto de pesquisa, mas 23% dos estudantes refere que precisam de mais apoio. As práticas de supervisão incluem participação em oficinas (*workshops*) (60%), seminários (35%) e reuniões com outros estudantes de doutoramento (50%).

É importante notar que, do ponto de vista dos alunos, 59% dos estudantes sentem-se encorajados pelo supervisor a publicar seu trabalho e 55% referem que os supervisores os incentivam a apresentar os seus resultados em congressos ou conferências.

Os alunos não monitorizam o processo de pesquisa doutoral: apenas 5% utilizam um diário, 10% fazem relatórios escritos e 5% utilizam o portfólio.

Nem todos os supervisores promovem a autonomia dos alunos e confiam nos alunos para gerir a pesquisa de doutoramento. Apenas 55% dos estudantes de doutoramento percebem/sentem que seu supervisor os considera competentes e capazes de tomar decisões sobre a pesquisa doutoral. Apenas 23% dos alunos planeiam e orientam o seu projeto de pesquisa doutoral, mas cerca de 50% referem que planeiam o projecto de pesquisa com o supervisor. Considerando que este doutoramento é um doutoramento de três anos, os estudantes que o frequentam em tempo integral -no terceiro (27% da nossa amostra) e os estudantes que o frequentam há quarto ou mais anos - em tempo parcial (9%) deveriam já planear o processo de pesquisa, o que demonstraria o desenvolvimento da sua autonomia o que não acontece. Se apenas 23% dos alunos referem que planeiam e orientem seu processo de pesquisa de doutoramento, 13% ainda não desenvolveram a autonomia e ainda não são capazes de fazer pesquisas independentes. A autonomia é uma dos atributos que um doutorando deve ter para obter o grau de doutoramento, sendo explicitamente referido

em Diário da República (2ª série, N.º 59 de 25 de março de 2010, nos regulamentos dos doutoramentos (n.º 295/2010, Artigo 2 (c)) .

O processo de socialização e o sentido de pertença à academia (que reflete o grau de integração na comunidade académica) não são sentidos por todos os estudantes: apenas 55% dos estudantes referem que o supervisor os encoraja a participar de reuniões com outros estudantes de doutoramento e, 68% referem que o seu supervisor os encoraja a participar de reuniões de trabalho com outros investigadores. Deve destacar-se que 27% dos estudantes consideram que o doutoramento é um processo solitário e 55% concordaram parcialmente com essa afirmação. Esses resultados sugerem que algumas mudanças devem ser feitas não só para permitir a socialização e integração na comunidade de pesquisa, mas também para apoiar os alunos na pesquisa.

## 2. Os supervisores de doutoramento da UNL

Foi elaborado um questionário relativo à supervisão doutoral. No questionário, os supervisores devem concordar, concordar parcialmente, discordar parcialmente e discordar, com declarações positivas ou negativas, relacionadas ao ensino de doutoramento, particularmente o processo de supervisão e pesquisa de supervisão. O questionário e os resultados encontram-se no anexo II.

Para validar as escalas usadas procedeu-se à Análise dos itens dos domínios do instrumento de Análise.

### 2.1 Categorias de Análise

Este questionário centra-se em seis domínios de Análise: perfil de estudantes e supervisores; experiência do supervisor em supervisão; supervisão de projetos de pesquisa (autonomia, gestão, planeamento, monitorização e avaliação); práticas de supervisão; objetivos de doutoramento; processo de socialização dos estudantes de doutoramento.

### 2.2 O Questionário

Para responder às perguntas, os supervisores de doutoramento tiveram que concordar, concordar parcialmente, discordar parcialmente ou discordar com afirmações positivas e negativas.

A confiabilidade interna da escala, o coeficiente alfa de Cronbach foi de 0,926 (n= 57, número de questões consideradas). Verifica-se que a consistência interna dos item é muito boa (o coeficiente alfa de Cronbach varia entre 0,95 e 0,96), pelo que não foram retirados itens ao questionário. A média das respostas situa-se na opção concordo parcialmente (3), havendo no entanto itens (2, 5, 11, 14, 36, 41, 45, 48 ) em que a concordância é elevada (4.0- 3.8) e o desvio padrão é baixo e um item com discordância elevada e desvio padrão baixo (item 30 (item negativo) “Trocar experiencias de orientação só é útil quando estamos a iniciar esta atividade.”), Tabela 47. A redação de itens com concordância elevada é a seguinte: Item 2 “O desenvolvimento da autonomia investigativa do estudante é uma prioridade.”; Item 5 “A escrita de artigos científicos é uma das aprendizagens que ocorrem durante o doutoramento”; Item 11 “A resiliência é uma

das características a desenvolver, pelo doutorando, durante a realização do doutoramento”; Item 14 “O (co)orientador encoraja a participação dos estudantes de doutoramento em reuniões de trabalho do grupo de investigação onde está inserido”; Item 36 “Para supervisionar (orientar) o trabalho desenvolvido pelo estudante é importante o contacto regular (através de conversas presenciais, trocas de e-mail, reuniões via Skype etc.)”; Item 41 “O estudante de doutoramento deve estar disponível para receber o feedback do (co)orientador”; Item 45 “Para mim é indiferente se o meu orientando conclui ou não o doutoramento”; Item 48 “A planificação das atividades a desenvolver no âmbito do doutoramento é realizada em conjunto com o estudante.”

*Tabela 47* Estatística descritiva para os vários itens da escala: Valor total, média, desvio padrão e alfa após omissão do item, por item.

item	Valor total	Média	Desvio padrão	alfa após omissão de item
1	33	2.8	0.8	0.9611
2	48	<b>4.0</b>	<b>0.0</b>	0.9604
3	38	3.2	0.8	0.9622
4	35	2.9	1.1	0.9628
5	47	<b>3.9</b>	<b>0.3</b>	0.9606
6	44	3.7	0.5	0.9602
7	35	2.9	0.5	0.9604
8	38	3.2	0.8	0.9603
9	43	3.6	0.5	0.9611
10	42	3.5	0.5	0.9610
11	45	<b>3.8</b>	<b>0.4</b>	0.9600
12	32	2.7	1.1	0.9648
13	40	3.3	0.6	0.9610
14	46	<b>3.8</b>	<b>0.4</b>	0.9604
15	40	3.3	0.8	0.9618
16	38	3.2	0.9	0.9634
17	33	2.8	0.6	0.9606
18	42	3.5	0.6	0.9609
19	31	2.6	1.0	0.9621
20	39	3.3	0.8	0.9602
21	25	2.3	1.0	0.9584
22	39	3.3	0.7	0.9628
23	34	2.8	0.9	0.9644
24	42	3.5	0.8	0.9622
25	28	2.5	1.1	0.9625
26	44	3.7	0.5	0.9617
27	28	2.3	0.7	0.9614
28	27	2.5	1.0	0.9621
29	35	3.2	1.1	0.9627
30	12	<b>1.0</b>	<b>0.0</b>	0.9604
31	41	3.7	0.4	0.9562

item	Valor total	Média	Desvio padrão	alfa após omissão de item
32	36	3.3	0.6	0.9565
33	21	1.9	0.8	0.9590
34	26	2.4	1.1	0.9589
35	25	2.3	0.9	0.9584
36	<b>43</b>	<b>3.9</b>	0.3	0.9556
37	31	2.8	0.9	0.9578
38	38	3.5	0.7	0.9572
39	29	2.6	0.8	0.9568
40	40	3.6	0.9	0.9561
41	38	3.8	0.4	0.9549
42	35	3.5	0.5	0.9560
43	36	3.3	0.6	0.9560
44	39	3.5	0.5	0.9566
45	<b>44</b>	<b>4.0</b>	<b>0.0</b>	0.9554
46	39	3.9	0.3	0.9548
47	29	2.9	0.7	0.9569
48	<b>42</b>	<b>3.8</b>	<b>0.4</b>	0.9555
49	30	2.7	0.9	0.9582
50	39	3.5	0.7	0.9564
51	31	2.8	0.9	0.9580
52	37	3.7	0.5	0.9552
53	23	2.3	1.1	0.9591
54	26	2.9	0.9	0.9584
55	27	3.0	0.8	0.9579
56	21	2.1	1.0	0.9598
57	19	2.4	0.7	0.9601
<b>média</b>	<b>36</b>	<b>3.2</b>	<b>0.7</b>	-

## 2.2 Perfil dos supervisores

Os questionários foram aplicados a 12 supervisores da UNL: um da Faculdade de Direito (FD) - Faculdade de Direito, dois da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) e nove da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). A idade média de nove supervisores (os outros não responderam à pergunta) é de quarenta e sete anos, mas o mais novo tem trinta e oito anos e o mais velho sessenta e três anos de idade. Três supervisores indicaram que já tinham participado num curso de supervisores na escola doutoral da UNL e os outros indicaram que não tinha nenhum curso específico em supervisão.

Nove supervisores inquiridos indicaram que completaram seu doutoramento há mais de dez anos, dois indicaram que completaram seu doutoramento entre seis a nove anos e um entre três e cinco anos. Dois supervisores indicaram que realizaram supervisão doutoral há mais de dez anos, três entre três e cinco anos e três num período entre seis e nove anos. Quatro supervisores não responderam à pergunta.

### 2.3 Resultados e discussão

Dez dos supervisores inquiridos responderam que para supervisionar e orientar os alunos na pesquisa é necessário um contato regular; todos os supervisores referem que se reúnem regularmente com os estudantes, ou presencialmente ou usando os serviços de internet (e-mail, Skype), individualmente ou em grupos.

Em relação à experiência de supervisão, todos os doze concordam que a troca de experiência de supervisão não é apenas útil no início desta actividade, seis referiram que a reuniões regulares com colegas para falar da supervisão. No que se refere à monitorização, oito dos doze supervisores indicam que é necessário. Apenas quatro discordaram da afirmação que remete para que a avaliação não seja necessária, e seis estão em desacordo parcial com a mesma. Os supervisores (cinco concordam e cinco concordam parcialmente) consideram muito importante saber gerir conflitos, para que os estudantes completem o doutoramento. Oito supervisores aceitam estudantes que não conhecem.

Apenas dois supervisores inquiridos concordam com a frase: "Tenho muito trabalho e pouco de tempo para orientar os estudantes de doutoramento", cinco concordam parcialmente, embora quatro supervisores refiram que a supervisão sobrecarrega o trabalho de pesquisador ou professor (quatro concordaram parcialmente).

Dois supervisores inquiridos consideram que a supervisão é a tarefa mais exigente do processo de ensino universitário; cinco concordaram parcialmente com ela e três discordaram (um discordou parcialmente). Quatro supervisores concordaram que saber como ensinar é essencial na supervisão, seis concordaram parcialmente. Neste contexto, um supervisor concordou com a frase "A principal função do supervisor é mostrar as ferramentas que o estudante pode usar no desenvolvimento de seu projeto de doutoramento", e nove supervisores concordaram parcialmente. De realçar que sete supervisores referem que se sentem recompensados quando orientam.

Nenhum dos supervisores inquiridos concordou que, “um supervisor aceita orientar para possui mais publicações” e seis discordaram. Um supervisor concorda que ele / ela é o co-autor da pesquisa de doutoramento, sete concordam parcialmente com essa concepção. Oito supervisores concordaram que o aluno é o autor das teses de doutoramento (quatro concordam parcialmente). Três supervisores consideram que o projeto de doutoramento deve ser claramente articulado com os interesses de pesquisa do supervisor (seis concordaram parcialmente).

Neste estudo os supervisores auscultados não vêem os doutorandos como futuros pesquisadores ou professores do ensino superior; quatro concordaram parcialmente com essa ideia), três discordaram

parcialmente e cinco não responderam. Os alunos não são vistos como futuros colegas / colaboradores ou colegas.

Quatro supervisores dos doze supervisores inquiridos consideram que alguns estudantes de doutoramento não têm as competências para completar o grau académico. Em relação às competências dos estudantes, oito supervisores referem que os alunos devem saber comunicar. Quanto à auto-reflexão dos alunos, nove supervisores consideram-na essencial para desenvolver o projeto de pesquisa.

É interessante notar que, embora os supervisores auscultados considerem que os estudantes de doutoramento devem estar disponíveis para receber esse feedback do supervisor, os supervisores não consideram que uma das características mais importantes dos estudantes de doutoramento é saber ouvir.

Em relação ao perfil do supervisor, cinco supervisores inquiridos concordam que os supervisores devem ser pacientes e nove concordam que a capacidade de motivar é muito importante. É muito interessante verificar que apenas quatro supervisores concordam que a criatividade e a inovação do supervisor são muito importantes para resolver problemas e seis concordam parcialmente, sendo estas essenciais para a produção de conhecimento original.

Relativamente ao processo de supervisão, sete supervisores referem que concordam parcialmente que "seguir estritamente as ordens do supervisor é essencial para completar o grau" e essa ideia é reforçada quando apenas dois estão em desacordo (cinco em desacordo parcial) com a afirmação "O doutorando deve cumprir rigorosamente o plano definido por mim". No que se refere ao objetivo de doutoramento, todos os supervisores inquiridos referem que o desenvolvimento da autonomia dos alunos é uma prioridade. Há aqui uma contradição entre as intenções de promover a autonomia e o que os supervisores exigem (que os doutorandos sigam rigorosamente o plano definido por eles). Neste contexto, seis supervisores auscultados não concordam que a execução do projeto de pesquisa é apenas responsabilidade dos alunos. Apenas um discorda (quatro estão parcialmente em desacordo) com a frase "O trabalho de pesquisa é da responsabilidade do supervisor". Quanto à atitude do supervisor relativamente ao processo de pesquisa, um concorda que o supervisor não deve interferir com a pesquisa do doutorando e quatro estão em desacordo com essa abordagem.

Cinco supervisores inquiridos concordam que, para a conclusão do doutoramento, a relação interpessoal entre aluno e supervisor deve ser boa (seis concordam parcialmente).

Quanto à gestão do tempo, dez supervisores auscultados concordam parcialmente que é a coisa mais difícil no doutoramento. E, em relação ao planeamento da pesquisa, seis concordaram que deveria ser feito em conjunto com o estudante (quatro supervisores não responderam).

No que se refere à monitorização do processo de pesquisa, dois supervisores inquiridos concordam que as propinas são mecanismos reguladores da conclusão do grau e apenas três estão em desacordo. Seis supervisores concordam que para conhecer o trabalho desenvolvido pelos estudantes é necessário fazer pontos de situação e quatro concordam parcialmente. Cinco concordam e cinco concordaram parcialmente



com a frase "A falta de monitoramento do trabalho realizado pelo aluno pode levar à não conclusão do doutoramento".

Três supervisores inquiridos concordam com o pressuposto de que, para avaliar o trabalho desenvolvido pelo aluno, o aluno deve entregar uma tarefa escrita (monografia / relatório / artigo/ resumo) ao supervisor a cada semestre; quatro concordam parcialmente e três estão parcialmente em desacordo. Para perceber a qualidade do trabalho realizado pelos alunos, cinco supervisores concordam que o supervisor deve agendar uma apresentação pública com a presença de avaliadores externos, quatro concordaram parcialmente com esta ideia.

Sete supervisores auscultados consideram que o desenvolvimento de competências de pesquisa é o principal objetivo do doutoramento (quatro concordam parcialmente); seis supervisores consideram que o objetivo mais importante do doutoramento é formar um investigador capaz (seis concordam parcialmente). Onze supervisores concordam que escrever artigos é uma das aprendizagens que devem ocorrer no doutoramento. Apenas nove supervisores consideram que a resiliência é uma característica que deve ser desenvolvida durante o PhD.

Para identificar que práticas de supervisão são usadas, colocaram-se algumas no questionário. Sete supervisores inquiridos concordam que é importante que os alunos façam apresentações orais seguidas de um debate com colegas e supervisor (quatro concordaram parcialmente). Apenas três supervisores concordam que é importante para o aluno elaborar logbooks ou diários do registro de pesquisa ou registro de laboratório (quatro concordaram parcialmente). Os supervisores indicam que se reúnem regularmente e individualmente com os alunos (três concordam parcialmente), embora nenhum deles concorda que deve ser elaborado um documento com o resumo do que foi discutido nas reuniões. Dois dos doze supervisores concordam que, em cada reunião com alunos, eles fazem um registro escrito com o resumo dos tópicos / temas discutidos (seis concordam parcialmente). Dois supervisores concordaram que o supervisor deve encorajar a escrita de resumos do trabalho que o aluno vai realizando, como estratégia de automonitorização. Apenas um supervisor usa a supervisão do grupo. Dez dos supervisores concordam com a frase: "O supervisor deve encorajar a participação dos estudantes de doutoramento, nas reuniões do grupo de trabalho de pesquisa onde é inserido durante o doutoramento".

É importante realçar que sete dos doze supervisores auscultados estão em desacordo com a frase "Para orientar os estudantes no projeto de pesquisa de doutoramento, o supervisor não precisa conhecer o projeto do aluno em detalhe".

Quatro supervisores inquiridos discordaram com a afirmação que remetia para a ideia de que a jornada de doutoramento é uma jornada solitária (processo), dois parcialmente discordam e seis parcialmente concordam. Dez supervisores incentivam os estudantes a participar de reuniões de grupos de pesquisa, permitindo sua integração e facilitando o processo de socialização.

Três perguntas abertas também foram propostas na pesquisa; apenas sete dos doze supervisores responderam às mesmas. Na pergunta: Quando aceita um estudante para fazer um doutoramento que as

informações / aspectos consideram importante? As respostas foram: Motivação pessoal do aluno (referido por quatro supervisores); nível de preparação (técnico e acadêmico) (dois supervisores); capacidade de trabalho (dois supervisores); *curriculum vitae* (três supervisores)/ caminho escolar no ensino superior (dois supervisores), empatia (um supervisor); competências de leitura, interpretação e Análise de artigos em inglês (um supervisor); qualidade do projeto de doutoramento (um supervisor); Relação entre o projeto de doutoramento do doutoramento e os interesses de pesquisa do supervisor (um supervisor).

Quanto à questão: Quais são as maiores dificuldades no papel de supervisor? As respostas foram: a falta de tempo para a supervisão (três supervisores); falta de tempo de doutorandos (dispersão em várias atividades) (dois supervisores); gestão de tempo pelo supervisor (dois supervisores); disponibilidade mental para pensar sobre o problema em que o estudante está trabalhando (um supervisor); dificuldades financeiras / aquisição e financiamento de materiais e equipamentos (dois supervisores); manutenção da hierarquia versus boa relação (um supervisor); gestão de conflitos (um supervisor)

As respostas à pergunta: como você organiza e desenvolve atividades de orientação? As respostas dos supervisores foram muito diferentes. Um supervisor referiu que tem reuniões sistemáticas para perceber o progresso da pesquisa (geralmente mensalmente) e que fazem comparações entre o plano de trabalho desenvolvido e os objetivos. Um supervisor referiu que tem reuniões regulares com estudantes e encoraja a redação de artigos como marcos de trabalho e também que promove a autonomia dos alunos; Três supervisores não especificaram as tarefas e respondem que depende do perfil do aluno, um supervisor referiu que depende da fase de trabalho e dois indicaram que depende do tema; dois supervisores indicaram que inicialmente eles têm um contato muito intenso até que o projeto de pesquisa seja elaborado e, em seguida, eles têm conversas individuais e prontidão para trocar impressões sempre que necessário. Um supervisor também indicou que organiza a supervisão com planeamento e tenta ser metódico.

Em relação às percepções do supervisor relativamente ao estudante é importante reflectir sobre algumas ideias-chave: Quatro supervisores inquiridos consideraram que, às vezes, os alunos não possuem as competências para concluir o diploma. Mas se considerarmos as questões abertas, é importante enfatizar que o aspecto / informação mais importante para um supervisor para aceitar um estudante a supervisionar é a motivação (referido por quatro dos sete supervisores que responderam), que o nível de preparação foi mencionado apenas por dois dos sete que responderam e, que o currículo anterior foi especificado apenas por três dos sete supervisores que responderam. As competências que os alunos têm antes de iniciar o doutoramento não são importante para estes supervisores; eles supõem que os estudantes desenvolverão as competências de pesquisa durante esse período. Portanto, podemos inferir que, se alguns supervisores consideram que alguns alunos não desenvolvem a competência durante o período de doutoramento é porque os supervisores não utilizaram as estratégias correctas.

Também é importante ressaltar que apenas sete supervisores inquiridos concordaram que o objetivo principal do doutoramento é desenvolver competências de pesquisa e que para seis é formar um pesquisador qualificado. Então outra questão se coloca: qual é o principal objetivo do doutoramento para estes

supervisores? Em relação aos resultados de aprendizagem, quase todos os supervisores consideram que escrever artigos é um deles, assim como saber comunicar o trabalho de pesquisa.

É interessante notar que oito supervisores auscultados consideram que o aluno é o autor das teses, mas sete concordam parcialmente que eles também são co-autores dela e um concordou. Nesse sentido, quando as teses são avaliadas, não é apenas o trabalho de pesquisa dos alunos, a originalidade, a criatividade que está sendo avaliada, mas também o trabalho de supervisor (isto é corroborado pela resposta dada por seis dos supervisores que referem que a execução do projeto de pesquisa também é responsabilidade deles). Portanto, é possível avaliar o trabalho de supervisão pelas teses (uma vez que eles sentem que são co-autores). Então, a questão que surge é: de que forma é avaliado a contribuição dos alunos? Cinco supervisores concordam (quatro concordaram parcialmente) que, para perceber a qualidade do trabalho dos alunos, os alunos devem fazer uma apresentação pública com a presença de avaliadores externos. Concordando implicitamente que a defesa oral da tese é o momento ideal para avaliar o trabalho desenvolvido pelo aluno.

### 3. Conclusão

O objetivo principal deste trabalho foi construir um instrumento que pudesse fornecer algumas pistas relacionadas com as práticas de supervisão. Os dois questionários mostraram ter confiabilidade e validade e poderem ser usados para perceber o processo de supervisão.

Os resultados destes estudos indicam que o perfil etário dos estudantes de doutoramento em educação é análogo ao relatado em pesquisas anteriores sobre doutorandos em Ciências da Educação, indicando que estamos na presença de estudantes maduros (Alves, et al, 2010; Alves, et al; 2012; Baptista, 2014; Baptista e & Huet, 2012). Embora 73% dos alunos tenham a percepção de que a disponibilidade do supervisor para falar com eles é boa, 18% dos alunos relataram falta de feedback e à indisponibilidade dos supervisores para agendar reuniões. Os estudantes percebem que o feedback dos supervisores é reduzido e por vezes com falta de qualidade.

Tendo em conta que tanto os estudantes como os orientadores, assinalaram opções que remetem para o facto de não se privilegiar na supervisão a redação/elaboração de documentos escritos, o feedback não será escrito, mas predominantemente oral e relativo à operacionalização do projecto e não à escrita do projecto de investigação doutoral (revisão da literatura, resultados, conclusões).

Nestes estudos verifica-se a falta de monitorização do processo de pesquisa pelos estudantes. Os estudantes de doutoramento não usam instrumentos para planear, monitorizar ou avaliar o progresso da pesquisa de doutoramento. Esses resultados fornecem algumas pistas relacionadas com estratégias que podem ser usadas para ajudar a reduzir o tempo de conclusão de um doutoramento. Um deles será os estudantes monitorizarem o seu processo de pesquisa, o que não é feito por eles. Outro está relacionado com o processo de socialização, que inclui a participação nas atividades do grupo de investigação e do departamento, como reuniões de grupos de pesquisa, seminários, workshops ou encontros entre estudantes.

A monitorização do processo de pesquisa é importante para concluir o grau, mas é difícil com esses dados perceber como os supervisores a fazem. As práticas de supervisão são baseadas em reuniões. A grande maioria dos supervisores não pede trabalhos escritos, como relatórios, registros, currículos ou documentos.

É possível perceber que a maioria dos supervisores inquiridos referem que promovem a integração dos alunos nas unidades da equipa de pesquisa, no entanto não sentem que os seus estudantes de doutoramento possam ser futuros colegas ou ter uma carreira académica. No entanto quase todos os estudantes ambicionam seguir uma carreira académica, sendo importante a sua integração e socialização nas equipas de investigação.

Outra questão importante na educação doutoral é a necessidade de os alunos escreverem bem e publicarem. De facto, para entrar na comunidade científica é necessário publicar. A preocupação com o desenvolvimento da comunicação (apresentação oral entre pares e para a comunidade científica) e especialmente as capacidades/ habilidades de escrita são importantes para estes supervisores, uma vez que incentivam os alunos a fazer apresentações orais e escrever artigos relacionados com o trabalho de doutoramento. O trabalho de equipa e colaborativo entre doutorandos e supervisores, não é visível directamente nestes questionários estando implícito um modelo clássico de supervisão mestre-aprendiz.

## **Capítulo 5 | O estudo sobre a supervisão doutoral na UNL. Perceção de supervisores e doutorandos**

# 1. Introdução

Dando seguimento ao estudo da supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa, elaborou-se um questionário que englobou vários domínios da supervisão. Pretendeu-se criar conhecimento sobre as práticas de supervisão doutoral, a perceção dos intervenientes no processo doutoral, o significado pessoal do doutoramento, o processo de socialização/integração na academia e as dificuldades sentidas pelos intervenientes no processo.

Inicialmente elaborou-se um questionário que foi aplicado a uma população de doutorandos e de supervisores (estudo descrito no Capítulo 4) cujo objectivo foi validar o questionário e verificar a sua fiabilidade. Após este estudo aplicou-se o questionário revisto, online, a toda a população de supervisores e doutorandos da UNL. Contactou-se as direcções de cada uma das escolas via e-mail ou por contacto telefónico de forma a promover a divulgação dos questionários. Nesse sentido também se contactaram, por email, os responsáveis por doutoramentos (coordenadores) e alguns dos alunos representantes nos conselhos das escolas. Os questionários estiveram activos durante três meses (Março, Abril e Maio de 2018)<sup>108</sup>.

Efectuou-se um estudo sobre a supervisão doutoral, pela aplicação de um questionário com questões fechadas de escala múltipla e com questões abertas no fim do mesmo. Pretendeu-se ouvir as vozes de supervisores e doutorandos. Cada questionário continha ainda um inventários de práticas de supervisão e de monitorização (questionário de supervisores e doutorandos) e inventários de características de um bom supervisor (questionário de doutorandos).

Os conceitos importantes neste trabalho de investigação são o conceito de supervisão, o conceito de práticas de supervisão, o conceito de monitorização e de avaliação.

A supervisão doutoral é um processo de ensino e aprendizagem dialógico que ocorre entre doutorando e supervisor, que acenta numa relação com fronteiras que deverão ser definidas entre as partes, mas que estão em constante negociação e reconstrução, estando subjacentes questões de poder (Petersen, 2007). O objecto central deste processo é a formação da identidade do doutorando – “tornar-se um académico”- que é subjectiva e que se vai operacionalizando pela sua integração com o meio académico, isto é pela interação com outros investigadores (em reuniões, no ambiente de pesquisa, etc.), pela participação em conferências e congressos pela escrita de artigos, mas também através da leitura e pesquisa. Também Maxwell e Smyth (2010 e 2011) ao estudarem a supervisão doutoral referem a relação desigual de poder entre doutorando e supervisor (figura que possui poder por ter mais conhecimento sobre o processo supervisivo e na área temática do doutoramento) e que esta vai sendo alterada ao longo

---

<sup>108</sup> Embora os questionários ainda estejam activos, desde de 24 de Maio, não houve mais respostas aos questionários. Data de início da aplicação: 1 de Março; Data de terminus da recolha de dados: 1 de Junho.

do tempo- no final do doutoramento o estudante deverá ter mais conhecimento na área investigada que o supervisor. A supervisão reparte-se por três polos, que eles consideram serem os focos da mesma: o estudante, o conhecimento e o projecto de investigação, havendo um enfoque no processo e no produto da supervisão.

Para Pearson e Brew (2002), a prática supervisiva é a forma como o supervisor faculta ao doutorando, que é o centro do processo supervisivo, um ambiente investigativo e de aprendizagem de alta qualidade, isto é as práticas supervisivas “(...) facilitate the student becoming an independent professional researcher and scholar in their field, capable of adapting to various research arenas, whether university or industry based (...)” (2002: 139). Neste sentido as práticas supervisivas são todas as vivências e experiências de aprendizagem do doutorando ao longo do seu percurso doutoral, que tem como objectivo apetrechá-lo de competências de investigação, competências processuais ou metodológicas, competências epistemológicas, competências comunicacionais, competências atitudinais e éticas, competências axiológicas entre outras e que o deverão fazer crescer como pessoa e desenvolver como investigador, Fig. 40. Sendo esta a definição de práticas supervisivas que se utilizará neste trabalho.

Neste contexto as práticas de supervisão fazem parte integrante do currículo de doutoramento, que deixa de ser somente a parte escolar do doutoramento e a sua tese (conhecimento construído), mas inclui todas as atividades que o doutorando realiza durante o período de pesquisa doutoral. Das práticas de supervisão que resultam da interação entre o supervisor (que propõe estratégias de investigação, guia o doutorando no processo de pesquisa e cuida/ envolve-se na estruturação da carreira do doutorando (segundo as directizes internacionais)) e o doutorando (que se auto-regula, aprende e desenvolve competências de investigação) constrói-se conhecimento e desenvolve-se o projecto doutoral, Fig. 40.

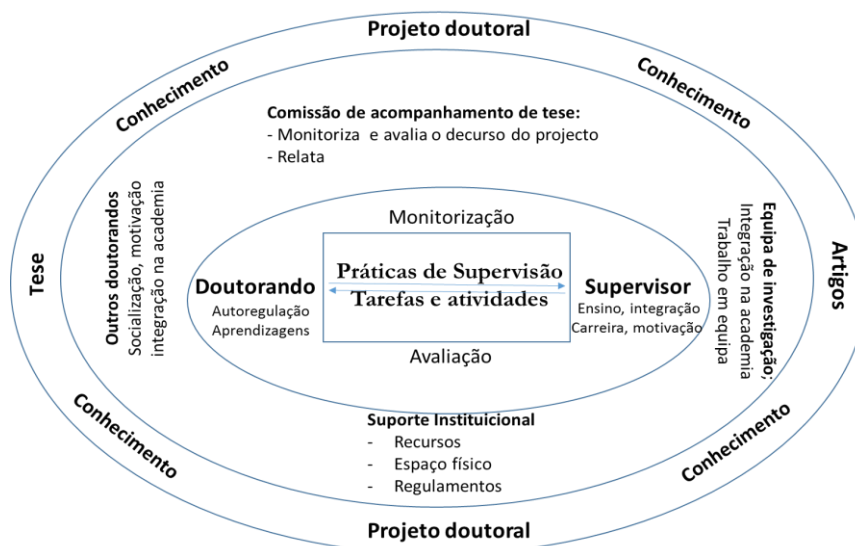


Figura 40 Modelo de globalizante de doutoramento que esta investigação tem por base, onde se apresentam os diferentes níveis de interação desde as práticas de supervisão até às metas. (Elaboração própria).

Estas práticas num primeiro nível dependem do supervisor e do doutorando: o supervisor deve ter em conta o perfil do estudante, adotar estratégias com vista ao seu desenvolvimento/crescimento pessoal e profissional (o que se relaciona com a diferenciação e adaptação curricular) devendo monitorizar (não fiscalizar!) o progresso do doutorando e ir avaliando em que medida o seu planeamento está a surtir efeito e a alcançar os objectivos definidos por ele (supervisor) e pela instituição. Por vezes o supervisor será o motor do processo doutoral dando motivação e encorajamento ao estudante, por vezes deverá permitir que o doutorando seja o timoneiro da sua investigação (mesmo que erre!). Estes diferentes papéis tem que ser interiorizados pelo supervisor para que o doutorando se construa como investigador. Num segundo nível surge a instituição que dá o suporte físico, os recursos e os regulamentos, a equipa de investigação onde o aluno foi integrado, mas também a comissão de acompanhamento de tese e os outros doutorandos. Cada um deste grupo tem a sua missão, sendo a da comissão de acompanhamento, monitorizar e avaliar o decurso do projecto e relatar à instituição de acolhimento - Conselho Científico. A equipa de investigação terá como função (implícita) apoiar/motivar o estudante, integrá-lo na instituição e “mostrar” como se trabalha em equipa (tanto trabalho cooperativo como trabalho colaborativo), os colegas de doutoramento (pertencentes ou não ao mesmo grupo de investigação) facilitam a socialização e a integração na academia, mas também dão suporte motivacional. Num último nível temos o desenvolvimento do projecto doutoral que, utilizando as sinergias criadas pelos dois níveis anteriores, se irá materializar na escrita e defesa da tese e na escrita e publicação de artigos. Este modelo globalizante de doutoramento, que aqui se apresenta, foca-se nas práticas que se tornam determinantes, sendo por isso importante caracterizá-las.

Avaliação<sup>109</sup> e monitorização<sup>110</sup> do percurso doutoral, devem ser realizadas ao longo do processo, tanto sob a perspetiva do estudante como do supervisor. Entende-se aqui avaliação como “a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002). Preconiza-se aqui uma avaliação formativa<sup>111</sup> durante o percurso doutoral de forma a poder corrigir os enviesamentos que poderão surgir durante esse percurso. A regulação que tanto a monitorização como a avaliação permitem, promove o normal decurso do processo investigativo, não sendo pormenorizadas, mas permitindo ao estudante e ao supervisor perceber se a

---

<sup>109</sup> O processo de avaliação tem três etapas: a recolha de informação, o seu tratamento e interpretação e a reflexão sobre os resultados.

<sup>110</sup> No contexto da teoria sociocognitivo, a monitorização das aprendizagens está relacionada com a auto-regulação da aprendizagem sendo um processo activo. Neste processo de auto-regulação o feedback das execuções anteriores é usado pelo aluno para efectuar os ajustamentos convenientes no decurso das tarefas que está a desenvolver. Estas adaptações /adequação nas estratégias, cognições, afectos e comportamentos mostram-se fundamentais para a concretização dos objectivos do aluno e obrigam-no a uma contínua monitorização do seu processo de aprendizagem. (Zimmerman 1999, 2000a).

<sup>111</sup> Avaliação formativa-Avaliação de carácter informativo, que tem como finalidade recolher dados para reorientar o processo de ensino-aprendizagem (Alves, 2002). Neste processo de avaliação a recolha de dados é feita continuamente, o que permitirá aos intervenientes (estudantes e professores) definir estratégias de remediação no sentidos de reorientar o seu trabalho com a finalidade de colmatar as falhas detectadas (Roldão, 2002; Zabalza, 2002).



investigação vai no bom sentido. A monitorização e a avaliação da supervisão pode ser realizada a diferentes níveis, Fig. 41.

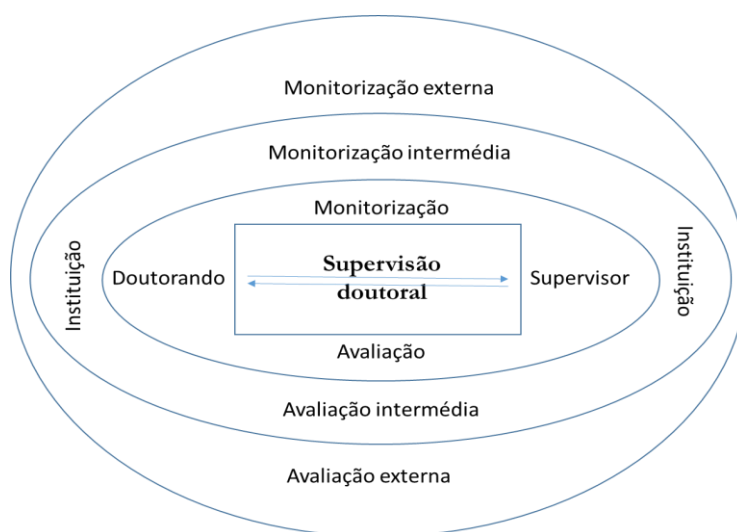


Figura 41 O modelo de monitorização e avaliação proposto pela autora. (Elaboração própria).

Ambas (monitorização e avaliação) devem ser realizadas pelo supervisor e pelo estudante doutoral num primeiro nível. Neste nível a monitorização é realizada pelo estudante a um nível operacional: planifica, executa, gere, avalia resultados e reformula ou continua o seu projecto. Mas também pelo supervisor que monitoriza as atividades, acompanhando o doutorando no seu percurso, aconselhando e analisando os resultados obtidos pelo doutorando. Neste acompanhamento o supervisor deve mostrar ao estudante as ferramentas (que deverão ser específicas da área disciplinar mas também as transversais a todas as áreas disciplinares) que pode utilizar na sua investigação doutoral, deve motivar e encorajar o estudante a prosseguir a sua investigação. A monitorização e a avaliação pelo supervisor da supervisão terá como objectivos a concretização das finalidades do doutoramento e poderá utilizar como instrumento as informações transmitidas pelos doutorando (oral e escrita), a observação directa e os registos escritos do supervisor. No nível seguinte de monitorização e avaliação da supervisão deve ser realizado pela instituição, por intermédio de, por exemplo, comissões de acompanhamento da tese ou pelos conselhos científicos e pedagógicos da instituição onde decorre o doutoramento, que fazem relatórios, analisam do percurso do doutorando (*outcomes* ou seja as realizações) as actividades propostas pelo supervisor e as actividades desenvolvidas pelo doutorando (o que poderá mostrar uma supervisão activa ou passiva). Poderão também analisar os cadernos de registo com todas as actividades que o mesmo faça ao longo da pesquisa doutoral. A um nível mais externo a monitorização e a avaliação será realizada por instituições externas à instituição de acolhimento, podendo estas instituições serem agências

ou grupos de instituições que olham para dentro da instituição e avaliam a sua performance (número de doutoramentos concretizadas, taxas de retenção, taxas de conclusão, artigos publicados, qualidade da supervisão, entre outros), os relatórios que a instituição realiza e publica. A avaliação externa da supervisão também é realizada na defesa da tese pelo júri da tese. Os vários níveis de monitorização e avaliação complementam-se e todos promovem uma supervisão de qualidade.

Embora os doutorandos tenham em geral uma equipa de supervisores a orientar a pesquisa doutoral (seção 7.2, deste capítulo), neste estudo a supervisão será considerada como uma relação dual e dialógica entre um supervisor (o que está mais envolvido na pesquisa doutoral) e doutorando. Manathunga (2011, 2012) e Guerin e Green (2015), reflectem sobre a supervisão doutoral em equipa e o feedback fornecido nesta situação. Neste trabalho não se explorará esta vertente da supervisão considerando sempre que as análises que serão apresentadas se baseiam na interação entre um dos supervisores e o estudante.

## 2. Os questionários

Foram elaborados dois questionários que pretenderam, captar a voz dos supervisores e doutorandos, identificando e caracterizando as práticas de supervisão mas também as práticas de monitorização e avaliação, bem como as perceções tanto de supervisores como de doutorandos sobre a supervisão. Pretendeu-se perceber o que os doutorandos e supervisores em geral vivenciavam, de forma a compor uma imagem próxima do real. Os questionários sendo anónimos permitiram que emergissem as realidades sentidas pelos respondentes para que se obtivesse uma visão holística da supervisão na UNL. De realçar que não se pretendeu fazer um estudo quantitativo mas sim qualitativo. Os questionários contêm essencialmente questões fechadas (sendo a resposta dada num escala tipo likert, de concordância, cujos os níveis se situam entre o 1 e o 4 ( nos itens positivos o nível 1 traduz o total desacordo ou total ausência do comportamento por parte dos respondentes; nos itens positivos o nível 4 traduz o acordo total) mas também foram incluídos inventários e questões abertas. A necessidade de incluir inventários nestes questionários deveu-se a não querer duplicar o número de instrumentos usados e ao facto de ser mais prático o envio de um só link para os responsáveis pela sua divulgação e ser possível obter mais informações com um único instrumento.

No questionário aplicado a supervisores, a utilização da palavra estudante ou doutorando nas questões prendeu-se com a hierarquização implícita das mesmas, isto é, um estudante é alguém que está num percurso académico, já a palavra doutorando remete-nos para um futuro investigador.

### 3. Aplicação dos questionários

O questionário foi divulgado no início de março de 2018 e esteve on-line até ao início de junho de 2018. Foi enviado para as diferentes escolas, uma mensagem apelando à divulgação dos questionários por supervisores doutorais e estudantes de doutoramento. As mensagens diferenciadas para supervisores e estudantes de doutoramento continham uma hiperligação ao questionário. A solicitação de participação de supervisores e doutorandos na investigação, por parte da investigadora foi não só via e-mail como também contacto directo, por telefone. A aplicação dos questionários ocorreu num só momento entre o início de Março 2018 e o início de Junho.

### 4. Domínios e categorias de análise dos questionários que foram aplicados nas diferentes escolas da UNL, a supervisores e doutorandos.

Nos questionários aplicados a supervisores (orientadores e coorientadores) as categorias de Análise foram: perfil de doutorando encontrado e desejado; a importância do desenvolvimento profissional do supervisor; a percepção do supervisor sobre a supervisão de projetos de pesquisa relativamente à autonomia do doutoramento, à gestão, ao planeamento, à monitorização e à avaliação do projecto de doutoramento; às práticas de supervisão; ao processo de socialização; às percepções dos supervisores relativamente aos objectivos de se fazer um doutoramento e ao envolvimento do supervisor na carreira dos doutorandos.

Nos questionários relativos a doutorandos as categorias de Análise/domínios foram: o tipo de contato; o feedback; o ambiente de trabalho; o desenvolvimento da autonomia; a percepção dos alunos sobre a conceção de supervisor e perfil de supervisor desejado; a percepção dos alunos relativa ao envolvimento do supervisor no processo de doutoramento; o processo de socialização; as práticas de supervisão vivenciadas; as práticas e instrumentos de monitorização do projecto doutoral percebidas pelo doutorando; a monitorização da supervisão (mecanismo e instrumentos); as práticas e instrumentos de avaliação da supervisão doutoral percebidas pelo doutorando.

Após a recolha de dados (por exemplo transcrições de entrevistas, dados oficiais, questionários preenchidos) o investigador procedeu à sua análise<sup>112</sup> (Bogdan & Biklen, 1994).

---

<sup>112</sup> A análise de dados “envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994: 225), “consiste em examinar, categorizar e classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista as proposições iniciais de um estudo” (Yin, 2001: 131) ou “na estruturação de um conjunto de informações que permitem tirar as conclusões e tomar decisões” (Hérbert et al, 1994, 118) de forma a “responder à pergunta de partida” (Quivy & van Compenhoudt, 2005, p. 211). Neste contexto, esta fase da investigação é uma peça fundamental na

#### 4.1 Questionários de supervisores de doutoramento da UNL

Foram analisadas várias dimensões da supervisão doutoral, que se articulam entre si e interagem, fazendo parte do processo supervisivo, Tabela 48. A cada domínio correspondem itens que são percecionados através de questões que foram colocadas nos questionários dos supervisores.

Tabela 48 Domínios, categorias de Análise e itens consigo relacionados.

Domínio	Categorias de Análise	Itens
O doutorando	Características pessoais do doutorando	9, 43, 44, 45
	Critérios de seriação dos estudantes mais valorizadas pelos supervisores	29, 73
O Supervisor	Características / Competências e papel do do supervisor	12, 20, 24, 46, 68
Desenvolvimento do projecto de investigação doutoral	Definição de tarefas do projecto doutoral	6, 51, 53
	Planificação do projecto doutoral	52, 54
	Execução/ organização do projecto doutoral	23, 64
	Gestão do projecto doutoral	22, 25
	Monitorização do projecto doutoral	27, 40, 56
	Autonomia	7, 17
Natureza do grau	Avaliação dos <i>achivements</i> no desenvolvimento da pesquisa doutoral	41, 42
	Autoria do projecto doutoral	26, 31, 32
	Natureza do PhD	13, 15, 30, 47
	Competências/ aprendizagens a desenvolver pelo estudante	10, 11, 14, 16
Práticas de supervisão da pesquisa doutoral:	Instrumentos utilizados na monitorização	55, 57, 58, 65
	Metodologias utilizados na monitorização	59, 60
	Actividades desenvolvidas	63 (inventário de práticas)
Integração na academia	Socialização durante a realização da pesquisa doutoral	19, 28, 69
	Tarefas na instituição de acolhimento pesquisa doutoral	66, 67, 71
Relação interpessoal	Relação estudante- supervisor	18, 33
	Carreira do estudante no futuro	21, 49, 61, 70
Factores intrínsecos ao supervisor	Dificuldades sentidas pelo supervisor	74
	Motivação pessoal do supervisor	25, 38, 49, 50, 72
	Motivação do estudante pelo supervisor	48
Factores externos ao processo de supervisão	Avaliação da supervisão doutoral	8, 37
	Monitorização da supervisão doutoral	34, 35, 36, 63

A relação proposta para os vários domínios apresenta-se na Fig. 42.

---

investigação já que precede a interpretação dos dados recolhidos e a reflexão sobre os mesmos com objetivo de se alcançarem os resultados da investigação (Amado, 2013).



Figura 42 Relação entre os vários domínios analisados nos questionários dos supervisores.

Será com base nestas relações que se analisaram os diferentes domínios do questionários.

## 4.2 Questionários aplicados a doutorandos da UNL

Nos questionários aplicados a estudantes de doutoramento foram analisados alguns itens relativos a factores intrínsecos ao estudante (a definição de objectivos/metast; a planificação, a execução, a gestão, a monitorização e a avaliação), os factores extrínsecos ao estudante mas intrínsecos aos processo de supervisão (a socialização, a integração na academia, as tarefas na academia, a monitorização do processo doutoral, o feedback do supervisor, a avaliação da supervisão, a relação estudante-supervisor, a carreira e o valor do PhD, a motivação, a natureza do PhD), o perfil de um “bom” supervisor as práticas de supervisão e o porquê de se realizar um doutoramento. Com estas questões foi possível “olhar” para a supervisão do ponto de vista dos doutorandos. Para além destas questões, inserido no questionário estava também um inventário de práticas de supervisão com tarefas (25 tarefas) e um inventário com características de um “bom” supervisor, de forma a construir o perfil do supervisor ideal (19 características). Seguidamente identificam-se os domínios, os itens e as questões que os avaliam, Tabela 49.

A relação entre os vários domínios, na análise que será conduzida com base nos dados dos doutorandos, é diferente da que emerge da pesquisa relativa aos supervisores, não só porque os domínios são ligeiramente diferentes, como pelos objectivos específicos de cada uma das pesquisas, Fig. 43..

Tabela 49 Dimensões, domínios e Itens consigo relacionadas

Domínio	Categorias avaliadas	Itens
Auto-regulação do doutorando	Definição de objectivos/metasp do projecto doutoral	10, 13
	Planificação do projecto doutoral	22, 33
	Autoria do projecto doutoral	17
	Execução do projecto doutoral	20, 32
	Gestão do projecto doutoral	24
	Monitorização do projecto doutoral	10, 36
	Avaliação do projecto doutoral	-
	Motivação intrínseca	37
	Dificuldades sentidas	21, 34
O doutorando	Características do estudante	14, 19, 37, 57
Integração na academia	Socialização durante a realização da pesquisa doutoral	23, 27, 25
	Tarefas na instituição de acolhimento pesquisa doutoral	11, 15
	Carreira	16, 26, 28
Práticas de supervisão	Práticas de supervisão da pesquisa doutoral	30, 31, 35, 40, 41, 44, 46, 56 38 (inventário)
Monitorização do projeto pelo supervisor	Monitorização do desenvolvimento da pesquisa doutoral	45
	Avaliação dos <i>achivements/ outcomes</i> da pesquisa doutoral	-
Relação interpessoal	Relação estudante- supervisor	42, 48, 50, 51
	Atitudes do supervisor	54, 58, 59
	Feedback do supervisor	47
	Competências do supervisor	55
	Coaching/Mentoring durante a pesquisa doutoral	53
	Motivação extrínseca (pelo supervisor)	43, 49, 52, 57, 60
Supervisor	Perfil de um bom supervisor	39
Natureza do PhD	Objectivo PhD	9, 13, 18
	Desenvolvimento de competências transversais	8
Instituição de acolhimento	Avaliação da supervisão doutoral	12
	Monitorização da supervisão doutoral	29



Figura 43 Relação entre os vários domínios analisados nos questionários dos doutorandos.

## 5. O processo de validação dos instrumentos a aplicar nas diferentes escolas da UNL

A validação dos questionários aplicados nas diferentes escolas da UNL (validade de conteúdo), efectuou-se de três formas, utilizando a literatura para elaborar a lista dos vários componentes que descrevem e medem indirectamente o que se pretende avaliar (a supervisão doutoral), a entrevista ao coordenador de terceiro ciclo da UNL e pela determinação da validade de um questionário preliminar (Capítulo 4).

### 5.1 Avaliadores externos

Todo o trabalho de investigação doutoral realizado foi supervisionado pela comissão de acompanhamento do projecto doutoral de que faz parte o avaliador externo à instituição. A comissão de acompanhamento é constituída pela Professora Dr<sup>a</sup> Isabel Huet (avaliadora externa), pela professora Dr<sup>a</sup> Patricia Rosado Pinto (coorientadora), pela professora Dr<sup>a</sup> Mariana Alves (orientadora) e pelo Professor Dr. António Domingues (presidente da comissão). O trabalho de pesquisa doutoral foi apresentado e discutido em seminários e congressos nacionais e internacionais ao longo dos últimos dois anos.

### 5.2 Validação dos questionários aplicados

Os questionários foram elaborados com base na literatura e na entrevista ao vice reitor da UNL para o terceiro ciclo. Para fazer a validação de conteúdo dos questionários, inicialmente efectuou-se um estudo preliminar (descrito no Capítulo 4) utilizando populações específicas: estudantes do programa doutoral de Ciências da Educação da UNL e supervisores da UNL que participaram num workshop sobre supervisão em Novembro de 2017. A Análise dos resultados mostraram que estes apresentavam validade de conteúdo. No entanto porque se pretendia obter mais informações sobre a supervisão, estes sofram ligeiramente alterados, tendo incluído algumas questões abertas e incorporado inventários.

A fiabilidade foi também analisada pela determinação do coeficiente de cronbach e as correlações entre os itens e o total da escala.

## 6. Fiabilidade dos questionários

Na Tabela 50, apresentam-se os resultados obtidos considerando as respostas dos supervisores aos vários itens, que pontuaram em cada nível (de 1 a 4) da escala de formato tipo likert utilizada, identificando o valor total, a média o desvio padrão e o de sujeitos. Inclui-se ainda nesta tabela o valor do coeficiente alpha de Cronbach quando o item é eliminado da subescala. Determinou-se também a fiabilidade destes questionários pela determinação do coeficiente alfa de cronbach.

## 6.1 Análise da fiabilidade do questionário aplicado a supervisores

Para determinar a fiabilidade do questionário aplicado aos supervisores, determinou-se o coeficiente de fiabilidade interna, o alfa de cronbach, para os primeiros 20 questionários respondidos (amostra por conveniência). Verificando-se que a consistência interna deste questionário é excelente ( $\alpha = 0,9460$ ). Determinou-se ainda o Alpha de Cronbach se item eliminado, verificando-se que todos eles apresentam uma boa consistência, pelo que não se exclui nenhum item do questionário, Tabela 50.

Tabela 50 Análise dos itens do questionário sobre a perceção dos supervisores relativamente à supervisão.

item	Valor total	média	desvio padrão	Alpha de Cronbach se item eliminado
6	58	3.1	0.69	0.9454
7	71	3.7	0.44	0.9464
8	51	2.7	0.86	0.9473
9	42	2.2	1.10	0.9499
10	71	3.7	0.71	0.9466
11	72	<b>4.0</b>	<b>0.00</b>	0.9455
12	56	3.1	0.81	0.9470
13	63	3.3	0.46	0.9457
14	62	3.3	0.78	0.9473
15	59	3.1	0.55	0.9457
16	64	3.4	0.58	0.9464
17	35	1.8	1.04	0.9469
18	64	3.4	0.58	0.9457
19	73	<b>3.8</b>	<b>0.36</b>	0.9455
20	68	3.6	0.59	0.9454
21	33	1.7	0.78	0.9477
22	48	2.7	0.82	0.9459
23	46	2.4	0.99	0.9476
24	68	3.6	0.82	0.9474
25	35	1.8	0.93	0.9484
26	64	3.4	0.81	0.9455
27	65	3.4	0.67	0.9447
28	38	2.0	1.03	0.9458
29	39	2.1	1.15	0.9487
30	53	2.8	0.95	0.9457
31	58	3.1	1.00	0.9464
32	56	2.9	0.94	0.9487
33	51	2.7	0.86	0.9481
34	61	3.2	0.77	0.9460
35	35	1.8	1.09	0.9503
36	61	3.2	1.00	0.9468
37	49	2.6	1.14	0.9481
38	44	2.3	1.08	0.9468
39	48	2.5	0.82	0.9453

item	Valor total	média	desvio padrão	Alpha de Cronbach se item eliminado
40	74	<b>3.9</b>	<b>0.31</b>	0.9460
41	49	2.7	1.04	0.9439
42	63	3.5	0.60	0.9425
43	57	3.2	0.83	0.9433
44	67	3.7	0.45	0.9422
45	72	<b>4.0</b>	<b>0.00</b>	0.9422
46	60	3.3	0.75	0.9427
47	62	3.4	0.90	0.9429
48	69	<b>3.8</b>	<b>0.37</b>	0.9424
49	69	<b>3.8</b>	<b>0.50</b>	0.9421
50	70	<b>3.9</b>	<b>0.31</b>	0.9420
51	37	2.1	0.78	0.9441
52	66	3.7	0.58	0.9424
53	63	3.5	0.69	0.9425
54	48	2.7	0.75	0.9434
55	47	2.6	1.06	0.9427
56	66	3.7	0.47	0.9425
57	43	2.4	0.95	0.9434
58	48	2.7	0.94	0.9436
59	44	2.4	1.01	0.9449
60	43	2.4	1.06	0.9455
61	45	2.5	1.07	0.9455
63	34	1.9	0.94	0.9436
64	50	2.8	1.13	0.9441
65	50	2.8	1.08	0.9430
66	50	2.8	0.92	0.9450
67	48	2.7	0.88	0.9437
68	63	3.5	0.60	0.9429
69	59	3.5	0.50	0.9429
70	45	2.5	0.60	0.9445
71	43	2.4	0.89	0.9445
média	55	<b>3.0</b>	<b>0.77</b>	-



oi caracterizada a escala entre os níveis 1 e 4 (para itens positivos, o nível 1 traduz a discordância relativamente a uma afirmação ou total ausência do comportamento por parte do supervisor e o nível 4 que traduz o acordo total com a afirmação ou a presença do comportamento), a frequência das respostas está tendencialmente distribuída nos níveis 2 e 4 apresentando o valor médio é 3,0. No entanto há itens cujo acordo é total: item 11 “Um estudante que conclua o doutoramento deve saber comunicar a sua pesquisa” e item 45 “O estudante deve estar disponível para receber o feedback do orientador/coorientador). É importante realçar ainda os itens que indicam um acordo quase total (média varia entre 3,9 e 3,8 havendo um desvio padrão baixo): item 19 “O orientador/coorientador deve encorajar a participação dos estudantes de doutoramento, em reuniões de trabalho do grupo de investigação onde está inserido durante o doutoramento”; item 40 “Para supervisionar (orientar) o trabalho desenvolvido pelo estudante é importante o contacto regular (através de conversas presenciais, trocas de email, reuniões via Skype, etc); item 48 “ A capacidade para motivar é muito importante num orientador/coorientador”; item 49 “ Para mim é importante que o(s) meu(s) orientando(s) conclua(m) o doutoramento”; item 50 “Sinto-me realizado como professor quando oriento estudantes de doutoramento”.

Em relação aos itens negativos, é possível constatar que os supervisores mostraram uma discordância acentuada relativamente ao item 24 cuja redação é “Para orientar o estudante no seu projecto de investigação doutoral o orientador/coorientador não necessita de conhecer o projecto do estudante em pormenor” (média de 3,6, o que indica que o grau de concordância é baixo) e ao item 36 “A orientação não necessita de monitorização” (cujo grau de concordância apresenta nível 3,2 – discordo parcialmente). Já relativamente aos itens negativos 37 “A avaliação da orientação é desnecessária” (concordância parcial, nível 2,6) e ao item 9, “Alguns estudantes de doutoramento não tem competências necessárias para concluir este grau académico” (nível 2,2 - concordância parcial) o grau de concordância é ligeiro.

Os itens que apresentam maior desvio-padrão são os itens 9, 17, 28, 29, 35, 37, 49, 55, 60, 61, 64 e 65, logo registam uma maior heterogeneidade e distribuição percentual nos vários níveis e indicam também maior variabilidade dos resultados obtidos.

## 6.2 Análise da fiabilidade do questionário aplicado a doutorandos

Para determinar a fiabilidade do questionário aplicado aos doutorandos, determinou-se o coeficiente alfa de cronbach para os primeiros 20 questionários respondidos. Verificando-se que a consistência interna deste questionário é também boa ( $\alpha = 0,9011$ ). Determinou-se ainda o Alpha de Cronbach se item eliminado, verificando-se que todos eles apresentam uma boa consistência, pelo que não se exclui nenhum item do questionário, Tabela 51.

A frequência das respostas está tendencialmente distribuída no nível 3. No entanto há itens cujo acordo é quase total (3,9-3,8), como sejam o item 9 cuja redação é “ O desenvolvimento da minha autonomia científica é um dos objectivos na realização do doutoramento”, o item 13 com a redação “A minha aquisição de novas competências e conhecimentos é essencial para concluir o doutoramento”, o item 18 correspondente à afirmação “Um dos objectivos do doutoramento é que eu desenvolva competências de investigação” e ainda o item 19 “Saber resolver problemas é essencial para concluir o meu doutoramento”.

*Tabela 51* Análise dos itens do questionário sobre a percepção dos doutorandos relativamente à supervisão.

item	Valor total	Média	Desvio padrão	Valor de Alpha de Cronbach se item eliminado
9	77	3.9	0.5	0.9000
10	57	2.9	0.9	0.8958
11	36	1.8	1.1	0.8968
12	67	3.4	0.7	0.9066
13	78	3.9	0.4	0.9016
14	71	3.6	0.5	0.9017
15	58	2.9	1.2	0.8987
16	50	2.5	0.9	0.9030
17	66	3.3	0.8	0.8986
18	76	3.8	0.5	0.9000
19	75	3.8	0.7	0.9031
20	64	3.2	0.9	0.9022
21	54	2.7	1.0	0.8986
22	59	3.0	1.2	0.8951
23	56	2.8	0.9	0.9019
24	64	3.2	0.7	0.9019
25	48	2.4	0.8	0.8980
26	57	2.9	1.4	0.8978
27	49	2.5	1.2	0.8979
28	54	3.0	1.2	0.9020
29	67	3.5	0.6	0.9028
30	41	2.1	1.1	0.8966
31	73	3.7	0.6	0.9004
32	70	3.5	0.6	0.9014
33	61	3.1	0.8	0.9021
34	51	2.6	1.1	0.9099
35	46	2.4	1.4	0.8962
36	72	3.6	0.9	0.8997
37	64	3.2	0.9	0.9051

item	Valor total	Média	Desvio padrão	Valor de Alpha de Cronbach se item eliminado
40	66	3.3	1.1	0.8941
41	50	2.6	1.3	0.8984
42	67	3.4	0.7	0.8980
43	64	3.4	0.9	0.8933
44	50	2.5	1.3	0.8979
45	53	2.7	1.1	0.8974
46	59	3.0	1.0	0.9060
47	42	2.2	1.1	0.9072
48	46	3.3	0.9	0.8880
49	63	3.3	0.9	0.8954
50	60	3.0	1.0	0.8957
51	50	2.5	1.5	0.9057
52	65	3.4	0.7	0.8958
53	63	3.2	1.1	0.8966
54	65	3.4	0.8	0.8945
55	58	2.9	1.0	0.8987
56	50	2.5	1.2	0.8956
57	60	3.2	0.8	0.8930
58	61	3.1	0.9	0.9040
59	64	3.4	0.9	0.8938
60	55	3.4	0.9	0.8940
<b>Média</b>	<b>57</b>	<b>3.0</b>	<b>0.9</b>	<b>-</b>

Os itens negativos do questionários (item 20 “No doutoramento só realizo as tarefas indicadas pelo meu supervisor”; item 27 “Por vezes penso em desistir do doutoramento”; item 49 “O meu orientador/coorientador não dá importância às minhas propostas sobre o desenvolvimento da pesquisa doutoral”; item 52 “O meu trabalho raramente desperta a atenção do meu orientador”; item 54 “O meu coorientador/orientador raramente pede a minha opinião sobre o desenvolvimento da minha pesquisa doutoral” e o item 59 “Por vezes o meu orientador/coorientador desvaloriza o meu trabalho” apresentaram um nível médio entre 3,3 e 3,4 ( o que corresponde a discordo parcialmente/Discordo).

De realçar no entanto o item negativo 27 “ Por vezes penso em desistir do doutoramento” que apresenta um grau de concordância de 2,5 (entre o discordo parcialmente (3)/concordo parcialmente(2)).

## 7. Recolha de dados e análise e discussão de resultados

Tal como já foi referido, o questionário foi colocado online (Google-forms), no início do mês de março de 2018. A sua divulgação iniciou-se por todas as escolas da UNL em março, e foi mantido aberto durante três meses. Uma vez que o número de supervisores que responderam em algumas escolas foi reduzido, os dados foram analisados em conjunto.

Os dados foram tratados utilizando o programa Excel. Determinou-se o alfa de cronbach para cada questionário usando uma amostra por conveniência, de 20 respondentes (foram os primeiros 20 respondentes de cada questionário). Para cada medida determinou-se a média, o desvio padrão e frequência. Caracterizada a escala entre os níveis 1 e 4, para itens positivos, o nível 1 traduz a discordância relativamente a uma afirmação ou total ausência do comportamento por parte do supervisor; e o nível 4 que traduz o acordo total com a afirmação ou a presença do comportamento. Para os itens negativos o nível 1 traduz a concordância com a afirmação e o nível 4 a discordância com a afirmação.

Serão apresentadas para cada análise, as tabelas de dados, com a frequência absoluta das respostas aos vários itens, por cada nível (de 1 a 4) da escala de formato tipo likert utilizada, e ainda as tabelas de resultados com as percentagens de sujeitos que pontuaram em cada nível (de 1 a 4), a média e o desvio-padrão dos resultados item-a-item e a assimetria e a curtose. Com a análise dos itens de cada uma das subescalas propostas pretendeu-se verificar o tipo de associação deste (forte ou fraca) em relação à dimensão a que pertencem, qual o tipo de correlação das frequências de respostas entre os graus de concordância (1 e 4), que resultado apresenta o maior desvio-padrão procurando verificar se a amostra é homogénea ou não e em que nível a medida de dispersão central “Média” se apresenta concentrada. O desvio-padrão é uma medida que informa sobre a dispersão dos dados; quanto maior for, maior será a dispersão dos dados.

Numa distribuição estatística, a assimetria informa sobre o quanto sua curva de frequência se desvia ou afasta da posição simétrica. Nesse sentido podemos ter assimétrica à direita ou positiva, uma assimétrica à esquerda ou negativa e uma assimetria nula ou distribuição simétrica. Idealmente todos os valores devem ser não superiores à unidade. A assimetria de um conjunto de medidas permite perceber se as distribuições são simétricas ( $Média = Moda = Mediana$ ) ou assimétricas. As distribuições assimétricas podem ter assimetria positiva ( $Moda < Mediana < Média$ ) ou assimetria negativa ( $Média < Mediana < Moda$ ). Para avaliar a assimetria divide-se o valor da assimetria pelo desvio padrão; se o resultado for inferior a -2 a distribuição mostra assimetria negativa ; se for superior a 2 mostra assimetria positiva (Hill & Hill, 2012).

A Curtose é uma medida da dispersão dos resultados, representando o grau de achatamento ou afunilamento da curva da distribuição dos resultados em relação a uma curva normal de referência (Hill & Hill, 2012). Para avaliar a curtose de uma distribuição deve dividir-se o valor da curtose pelo desvio padrão. A curtose pode ser mesocúrtica, ou normal tendo o valor de zero, platicúrtica se a distribuição é mais achatada que a normal, tendo a curtose valor inferior a zero e na avaliação o resultado for inferior a -2 e leptocúrtica, ou afunilada e com um pico mais alto que a normal apresentando a curtose valores superiores a zero e na avaliação o resultado for superior a dois.

Destaca-se ainda que a análise de resultados será seguida de uma discussão e reflexão fundamentadas dos mesmos, de forma a permitir ao leitor enquadrar as mesmas no contexto teórico emergente da revisão da literatura (Parte I).

A análise de dados inicia-se pela perceção dos supervisores de doutoramento face aos diversos domínios em análise, terminando com a perceção dos doutorandos face aos domínios propostos.

## 8. Caracterização dos Participantes no estudo

Os participantes são uma amostra de estudantes de doutoramento, de orientadores ou/e coorientadores denominados neste estudo por supervisores. Participaram neste estudo 112 supervisores de doutoramento da UNL e 250 de estudantes de doutoramento da UNL. A caracterização da amostra será feita em função da população respondente da universidade.

### 8.1 Supervisores doutorais

Não foram considerados como relevantes para este estudo, o género do supervisor e a sua idade, não tendo sido formuladas questões relativamente a estes itens.

Pretendendo-se caracterizar a supervisão doutoral na Universidade Nova de Lisboa, a divulgação deste trabalho, nomeadamente dos questionários, foi efectuada em todas as escolas que fazem parte da Universidade. O número de supervisores que responderam, por escola, apresenta-se na tabela seguinte, Tabela 52.

*Tabela 52* Distribuição dos supervisores de doutoramento respondentes, em função da escola

<b>Escolas da Universidade Nova de Lisboa</b>	<b>Número de supervisores</b>	<b>Percentagem de supervisores</b>
<b>FCT</b>	82	73,2
<b>FCSH</b>	1	~0
<b>Nova SBE</b>	5	4,5
<b>NMS/FCM</b>	0	-
<b>FD</b>	4	3,6
<b>IHMT</b>	3	2,7
<b>Nova IMS</b>	2	1,8
<b>ITQB</b>	8	7,2
<b>ENSP</b>	7	6,2
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

Destes dados é possível verificar que 100 supervisores provém das Ciência, Tecnologia, Engenharia e Ciências da Saúde (CTES) (FCT, IHMT, ITQB e ENSP) e 12 da área da Economia e Gestão e Ciências Sociais e Humanas (ECSH) (Nova SBE, FD, FCSH, Nova IMS).

Dos questionários foi possível verificar que 5,4% dos supervisores concluiu o grau de doutor num período entre 1 a 5 anos, 24,1% concluiu o grau um período de tempo que medeia entre 6 a 10 anos, 17,9% concluiu o doutoramento entre 11 a 15 anos, tendo 52,6% concluído há pelo menos 16 anos, Tabela 53.

Tabela 53 Distribuição dos supervisores tendo em conta a data de conclusão do grau de doutor

Tempo de conclusão do Doutoramento (anos)	Número de supervisores	Percentagem de supervisores (%)
1 a 5	6	5,4
6 a 10	27	24,1
11 a 15	20	17,9
16 a 20	24	21,4
há mais de 21 anos	35	31,2
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

Vinte e quatro virgula um por cento (24,1 %) dos supervisores de doutoramento exercem esta actividade entre 1 a 5 anos, 27,6 % entre 6 e 10 anos e 48,3% há mais de 11 anos, Tabela 54.

Tabela 54 Distribuição dos supervisores tendo em conta há quanto tempo fazem supervisão doutoral

Tempo de supervisão de Doutoramentos (anos)	Número de supervisores	Percentagem de supervisores (%)
1 a 5	27	24,1
6 a 10	31	27,6
11 a 15	20	17,9
há mais de 16 anos	34	30,4
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

O número de estudantes orientados ou coorientados também foi recolhido, verificando-se que a maioria dos orientadores (56,3%) tem entre um a dois estudantes tal como a maioria dos coorientadores (64,3%), Tabela 55.

Tabela 55 Número de doutorandos por supervisores tendo em conta a sua função de orientação e /ou coorientação

Número de doutorandos por orientadores/coorientador	Percentagem de	
	Orientação	Coorientação
<b>0</b>	13,4	16,1
1 a 2	56,3	64,3
3 a 4	15,2	16,1
5 a 6	10,7	3,6
Mais de seis	4,5	-
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

De realçar no entanto os supervisores que indicam ter 5 ou mais orientações (15,2%) e coorientações (3,6%). Os descritores de qualidade para a supervisão doutoral da associação de

instituições e faculdades europeias de Biomedicina e Ciências da Saúde (ORPHEUS, 2011 e 2012), aconselham a existência de um supervisor principal e um cosupervisor, de forma a cobrir os diversos aspetos de um projeto, mas também que o número de estudantes por cada supervisor deve ser compatível com o trabalho de cada supervisor. O que pelo que se percebe, dos dados apresentados (Tabela 52) nem sempre é tido em conta.

Em relação à frequência do curso de supervisão da escola doutoral, apenas 6% dos supervisores indicou que já participou/frequentou o curso da escola doutoral. O curso de Supervisão da Escola Doutoral é um dos apoios oferecidos pela UNL aos supervisores. A existência deste curso no âmbito da Escola Doutoral, mostra a importância atribuída à supervisão pela Reitoria da UNL.

## 8.2 Doutorandos

Não se incluiu o género no questionário, uma vez que se considerou não ter relevância para este estudo (Identificação e caracterização de práticas de supervisão doutoral, de monitorização e avaliação da supervisão). Pela falta de dados actualizados (2018) não foi possível saber a que percentagem da população da universidade corresponde a amostra, mas tendo em conta os dados de 2016, corresponderá a um intervalo entre 12% a 15% da população de estudantes de doutoramento da UNL. Na tabela seguinte apresenta-se a distribuição de doutorandos pelas escolas da UNL, Tabela 56.

*Tabela 56* Distribuição dos estudantes de doutoramento respondentes, em função da escola.

<b>Escolas da Universidade Nova de Lisboa</b>	<b>Distribuição de doutorandos</b>	<b>Percentagem de doutorandos (%)</b>
<b>FCT</b>	154	62,0
<b>FCSH</b>	5	2,0
<b>Nova SBE</b>	0	-
<b>NMS/FCM</b>	41	16,6
<b>FD</b>	0	-
<b>IHMT</b>	1	0,4
<b>Nova IMS</b>	0	-
<b>ITQB</b>	21	8,5
<b>ENSP</b>	26	10,5
<b>Total</b>	<b>248</b>	<b>100</b>

A maior parte dos estudantes respondentes frequenta doutoramentos na Faculdade de Ciências e Tecnologia, havendo escolas em que nenhum aluno de doutoramento respondeu (NOVA SBE, FD, NOVA IMS).

A maioria dos estudantes de doutoramento respondentes, estão na faixa etária entre os 25 -30 anos (44,7 %), havendo aproximadamente 3,6% com idades inferiores a 25 anos. Na tabela seguinte apresenta-se a distribuição por idades, Tabela 57.

Tabela 57 Distribuição dos estudantes de doutoramento respondentes por faixa etária

Faixa etária (anos)	Distribuição de doutorandos	Percentagem de doutorandos
Inferior a 25	9	3,6
25-30	112	45,1
31-35	52	21,0
36-40	29	11,7
41-45	22	8,9
46-50	13	5,3
Superior a 50	11	4,4
<b>Total</b>	<b>248</b>	<b>100</b>

É possível constatar, que 66,1% da população respondente se encontra na faixa dos 25 anos aos 35 anos, havendo uma franja da população (3,6 %) com menos de 25 anos, Fig. 44.

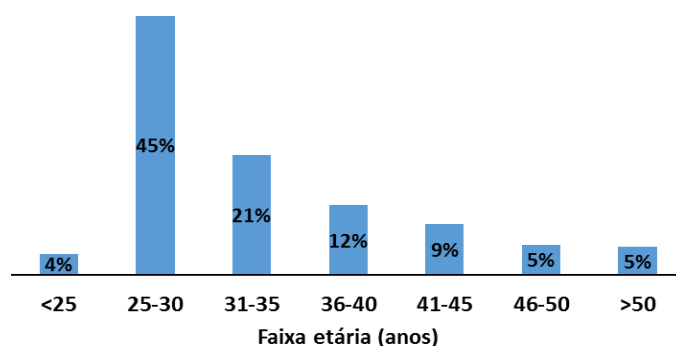


Figura 44 Faixa etária dos doutorandos.

Setenta e dois por cento dos respondentes encontra-se a realizar o doutoramento a tempo integral, havendo 28 % a realizar o doutoramento em tempo parcial.

Relativamente ao número de anos de inscrição no doutoramento, 26,0% refere que está inscrito há um ano, 16,2 % há dois anos, 23,0 % há três anos, 18,2% há 4 anos e 16,6% há mais de quatro anos, Fig. 45.

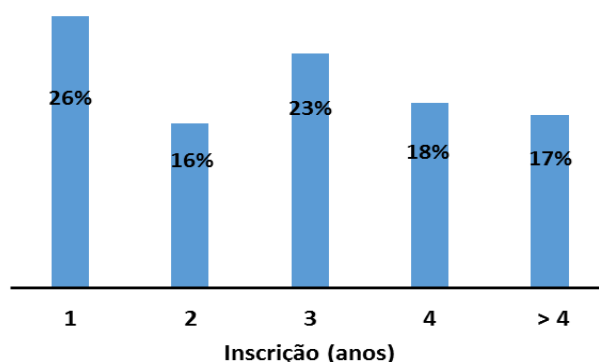
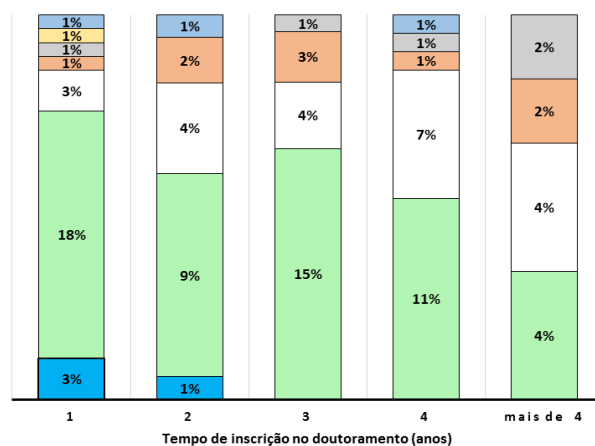


Figura 45 Número de anos a que está inscrito no doutoramento.

Verifica-se que o ano de frequência e a faixa etária diferem nas populações de estudantes que estão inscritos no doutoramento a tempo parcial e a tempo integral, Figura 46-A e B.

A



B

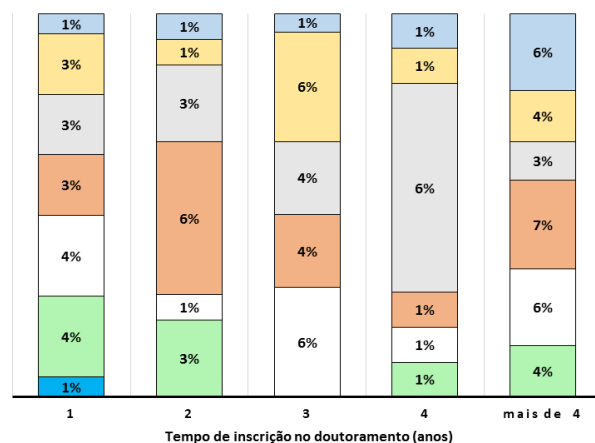


Figura 46 Variação do tempo de frequência com a faixa etária em estudantes a tempo integral (A) e estudantes a tempo parcial (B). Azul claro- doutorando com menos de 25 anos; rosa doutorandos com idades entre os 25 e os 30 anos; cinzento- doutorandos com idades entre os 31 e os 35 anos; amarelo estudantes na faixa etária entre os 36 e 40 anos; vermelho- doutorandos com idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos; verde doutorandos com idades entre os 46 e os 50 anos; azul escuro- doutorandos com mais de 50 anos.

Verifica-se que a faixa etária entre os 25 e os 30 anos apresenta a maior população em todos os anos de inscrição dos estudantes a tempo integral, seguindo-se a faixa etária dos 31 a 35 anos. Já na população de estudantes a tempo parcial não há uma faixa etária predominante.

Observando a percentagem de doutorandos que frequentam o doutoramento a tempo parcial e a tempo integral e o tempo de inscrição é possível constatar que estes se dispersam praticamente por todos



os anos de inscrição, Fig. 47. No entanto os estudantes que frequentam os programas de doutoramento a tempo integral concentram-se no primeiro ano (29%), Já os estudantes a tempo parcial sinalizam estarem há mais de quatro anos inscritos (30%).

O número de doutorandos, que estão inscritos há mais de 4 anos, a tempo parcial é superior ao número de doutorandos inscritos a tempo integral, o que pode ser explicado pelo tipo de frequência do doutoramento (realização do doutoramento a tempo parcial).

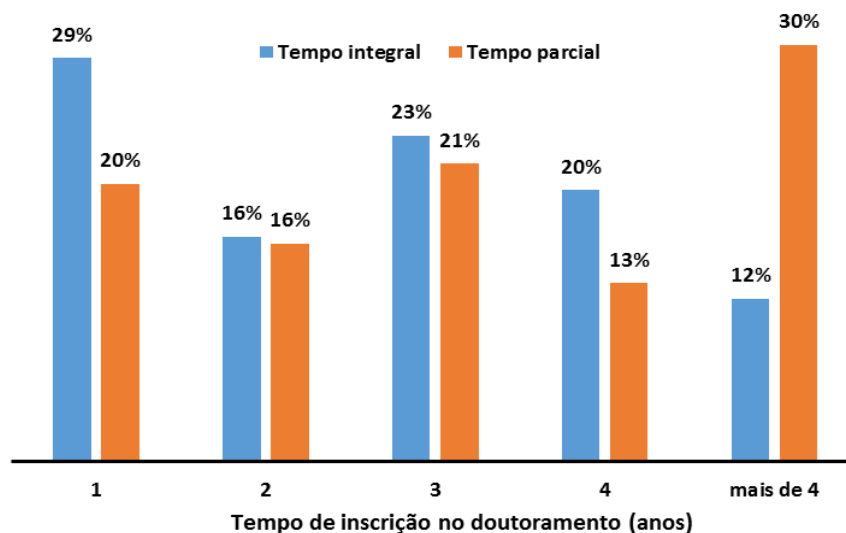


Figura 47 Tempo de inscrição dos doutorandos a tempo integral (cor azul) e a tempo parcial (cor laranja)

Quarenta e oito virgula oito por cento (48,8%) dos doutorando referem que são supervisionados por um orientador e por um coorientador, 21,8% por um orientador e dois coorientadores, 6,5% por dois orientadores e 22,9% estão noutra situação. Esta última corresponde a doutoramentos no primeiro ano (a tempo integral) e a doutorandos no segundo ano de inscrição (doutorandos a frequentar a tempo parcial), onde a realização da monografia do estudante é supervisionado por um tutor que poderá ou não ser o seu orientador ou coorientador da tese de doutoramento.

Metade dos respondentes indicam que a sua pesquisa é acompanhada com mais proximidade pelo orientador, 11% pelo coorientador e 20,6% por ambos.

Sessenta e um por cento dos estudantes dos respondentes indica que já foi a cursos da escola doutoral.

## 9. As percepções dos supervisores de doutoramento: o olhar dos supervisores sobre a educação doutoral na UNL

A pressão sobre os supervisores doutorais e a atenção/Análise do processo de supervisão tem crescido nos últimos anos a nível Mundial, sobretudo após a aplicação do Processo de Bolonha ao terceiro ciclo, que teve implicações não só na Europa como em outros Países (Austrália, Nova Zelandia, entre outros) (Carter & Kensington- Courtney, 2017; Luke, & Denicolo, 2017). Esta pressão surge em consequência das políticas implementadas, das monitorizações e avaliações institucionais nacionais e europeias, mas também do crescente número de estudantes e do aumento de diversidade (etária, cultural, societal, etc.) dos mesmos. Alguns países, como a Austrália, a Grã-Bretanha e a Alemanha, têm fomentado cursos de apoio a supervisores e redes de trabalho que permitem o suporte por pares mas também têm formação específica de supervisão, que em muitas universidades é obrigatória antes de um supervisor iniciar a sua actividade (Kiley, 2011). Num estudo realizado por em 2011 por Kiley, numa análise à formação de supervisores de investigação<sup>113</sup> entre 2000 e 2010 em Universidades Australianas, constatou que as oito Universidades objecto de estudo, introduziram durante esse período workshops e seminário para supervisores de investigação cujos temas comuns incluíam a relação- supervisor/ estudante, clarificação de várias expectativas, marcos<sup>114</sup> e monitorização do progresso da pesquisa, regras e responsabilidades do supervisor, perfil de candidatos, instituições e ainda políticas educativas. Embora os cursos de formação não fossem iguais nestas universidade é de realçar o esforço realizado pelas universidades para dar apoio aos superviores.

Em Portugal esta realidade tem emergido lentamente, estando as Universidades a criar estruturas de apoio à supervisão doutoral. No Caso da UNL a Escola Doutoral tem sido um importante apoio para supervisores, uma vez que permite criar redes de interajuda entre supervisores e simultaneamente dar apoio ao desenvolvimento profissional dos mesmos. No entanto esta ainda é pouco “utilizada” por supervisores.

Seguidamente irão ser apresentados os dados e os resultados da aplicação do questionário sobre a supervisão doutoral, a supervisores doutorais. Pretende-se olhar para a supervisão do ponto de vista dos supervisores doutorais, dando voz às suas percepções, conhecimentos e dificuldades.

### 9.1 O doutorando

Iniciou-se a Análise dos resultados pelas características dos doutorandos do ponto de vista dos supervisores. Para perceber em que medida algumas características pessoais dos doutorandos eram

---

<sup>113</sup> No texto original como “research supervisor training”.

<sup>114</sup> No texto original como “milestones”.

relevantes para os supervisores colocaram-se afirmações, com as quais os supervisores deveriam concordar, concordar parcialmente, discordar parcialmente e discordar.

### 9.1.1 Características do doutorando

Na tabela seguinte apresentam-se as perceções dos supervisores relativamente a quatro características pessoais dos doutorandos, Tabela 58.

Tabela 58 Grau de concordância dos supervisores relativamente a algumas características percebidas nos doutorandos

Item	Redação do Item	Frequência absoluta			
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
9	Alguns estudantes de doutoramento não têm as competências necessárias para concluir este grau académico	7	11	54	38
43	Saber ouvir é uma das características mais importantes num estudante de doutoramento.	44	50	12	4
44	A auto-reflexão do aluno é essencial para o desenvolvimento do seu projecto de investigação doutoral.	81	25	3	1
45	O estudante deve estar disponível para receber o feedback do orientador/coorientador.	102	7	0	0

Pelos dados apresentados, é possível verificar que há um elevado grau de concordância relativamente à disponibilidade para o estudante receber feedback e quanto à necessidade do estudante reflectir sobre o desenvolvimento do seu projecto para este avançar. Já o estudante “saber ouvir” não é tão consensual entre os supervisores, embora a grande maioria concorde ou concorde parcialmente com a necessidade do estudante possuir essa característica. A capacidade para saber ouvir tem implícita a capacidade de aceitar críticas, entender a mensagem, retirar ilações da mesma e com isso mudar ou manter determinada atitude, comportamento ou linha de trabalho. Na tabela seguinte, apresenta-se a média, o desvio padrão, a assimetria e a curtose de um conjunto de resultados, Tabela 59.

Tabela 59 Análise dos itens da subescala características percebidas. Médias e desvios-padrão do nível de concordância por cada item, bem como assimetria e a curtose

Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
9	6.3	9.8	48.2	33.9	1.85	0.74	-0.37	-5.76
43	39.3	44.6	10.7	3.6	3.16	0.78	0.81	-5.31
44	72.3	22.3	2.7	0.9	3.63	1.36	0.61	2.91
45	91.1	6.3	0.0	0.0	3.83	1.79	0.61	3.95
Média					3.12	1.33	0.41	-1.81

É possível verificar que o grau de concordância média em relação ao item 9 é 1,85 indicando que há predominância de respostas “discordo parcialmente”, o que sugere que a maioria dos supervisores consideram que os alunos têm as competências necessárias para terminar o doutoramento.

Os itens que apresentam o desvio-padrão mais elevado e uma maior heterogeneidade e distribuição percentual foram os itens 45 (O estudante deve estar disponível para receber o feedback do orientador/coorientador) e 44 (A auto-reflexão do aluno é essencial para o desenvolvimento do seu projecto de investigação doutoral). Na generalidade, o desvio-padrão apresenta resultados superiores a 0,6, o que significa que a amostra é pouco homogénea. A média encontra-se concentrada entre o três (concordo parcialmente) e o quatro (concordo).

Os itens 43 (Saber ouvir é uma das características mais importantes num estudante de doutoramento.) e 45 (O estudante deve estar disponível para receber o *feedback* do orientador/coorientador.) reportam-se ao mesmo conceito, feedback. A palavra *feedback* significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento. Nesse sentido implica um emissor (supervisor) e um receptor (estudante) e que o receptor consiga captar (estar disponível para receber) decodificar a mensagem (saber ouvir). Se o ruído na mensagem for muito (por exemplo o tempo entre o envio inicial de um pedido ou acontecimento e a resposta (*feedback*)), ou o estudante estar indisponível (falta de tempo, falta de organização, falta de interesse) as condições de receptividade da mensagem podem não ser as ideais. Estas duas condições são essenciais para que o *feedback* cumpra a sua função, para que haja retroalimentação e se promova um círculo virtuoso que permita a construção de conhecimento. Se o estudante receber o *feedback* (está disponível) mas não o decodifica (não o entende) então esse embora promova reflexão não promoverá a criação de conhecimento nem aprendizagem (este ponto será abordado novamente na secção 8.4.3). Nesse contexto o item 43 (Saber ouvir é uma das características mais importantes num estudante de doutoramento.) ganha importância, uma vez que a aprendizagem ocorre predominantemente através das “conversas” que ocorrem entre supervisor e doutorando devendo este último perceber a mensagem.

#### 9.1.2 Critérios de seriação dos doutorandos mais valorizadas pelos supervisores

Para perceber que informações/aspectos os supervisores valorizam quando escolhem e/ou aceitam um estudante para orientar, foram colocadas no questionário uma afirmação e uma pergunta de resposta aberta.

Quarenta e oito supervisores (42,8%) discordaram com a afirmação seguinte “Só aceito orientar estudantes que Já conheço.” Vinte e cinco supervisores (18,7%) discordaram parcialmente, 28 supervisores (25%) concordaram parcialmente e onze supervisores (9,8%) concordaram. Estes resultados mostram que o conhecimento prévio do estudante não é um critério usado pela maioria dos supervisores para seleccionar e aceitar estudantes de doutoramento.

Para se perceber melhor como é feita a selecção e/ou a aceitação dos doutorandos pelos supervisores, foi colocada uma questão aberta:” Quando aceita um estudante de doutoramento que

informações/ aspectos considera importantes?” A Análise de conteúdo executada às respostas dos supervisores, pretendeu sistematizar e categorizar a informação, de forma a se perceber a sua valorização. As respostas foram analisados, tendo-se agrupado os critérios de seriação em características intrínsecas ao estudante (aspectos cognitivos, pessoais e interesses) e em caraterísticas extrínsecas ao estudante – formação académica, publicações e outros, Fig. 48.



Figura 48 Critérios de seriação de estudantes de doutoramento pelos supervisores.

Na Tabela 60 enumeram-se os factores referidos pelos supervisores com relevantes, como critérios de seriação de estudantes de doutoramento e a sua representatividade face ao total dos factores referidos.

Primeiro há que destacar que cada supervisor tem os seus próprios critérios de seriação. Estes dependem da sua visão do que é um doutoramento, dos objectivos pessoais do supervisor e de factores externos a si (instituição, projectos em que está envolvido, situação profissional). No entanto das respostas dos supervisores pode-se dislumbrar algumas linhas orientadoras que permitem perceber, não só, como se faz a seriação, mas também em que medida esta pode ser melhorada, dando informações aos candidatos a doutorandos e propondo consertação de critérios dentro dos mesmos doutoramentos (isto tendo em conta a autonomia universitária e a dificuldade de uniformização de regras).

Verifica-se que os supervisores seleccionam os seus doutorandos tendo em conta vários factores, mas os mais referidos são, a motivação pessoal do estudante (23,7%), as capacidades (16,9%), a personalidade do estudante (15,8%), o interesse demonstrado pelo estudante (13,6%), a sua formação académica (12,4%) e as competências evidenciadas (7,9%). Para o supervisor avaliar estes parâmetros, alguns referem que recorrem a entrevistas.

Tabela 60 Factores, domínios e categorias referidos pelos supervisores como relevantes na sua escolha dos doutorandos.

Factores	Domínios	Categorias	Termos usados	frequência	%
Extrínsecos ao estudante mas relacionados com o seu percurso pessoal (30)	Habilitação académica	Formação	Background científico	5	12,4
			Curriculo vitae Notas/classificações	5	
	Habilitação profissional	Percurso profissional	<b>Percurso académico/formação prévia</b>	12	2,8
			Atividade profissional/técnica/ lectiva anterior	5	
Intrínsecos ao estudante	Cognitivos (44)	Publicações	Produto do percurso profissional	3	1,7
			Competências	2	7,9
			Criatividade	5	
			Curiosidade	1	
			Espírito crítico	2	
			Inteligência	3	
			Arrojo das ideias	1	
		Capacidades evidenciadas (30)	Em geral	3	16,9
			Aprendizagem/ de pensar/ intelectual	3	
			Expressão/ Comunicação/ discussão /argumentação / falar bem/ escrever bem em Português e Inglês	10	
			Investigação/ científica/ de inovação	5	
			De trabalho	3	
			De trabalhar em grupo /integrar uma equipa	6	
	Pessoais (71)	Personalidade (28)	Resiliência	1	15,8
			Persistência	2	
			Preservação	1	
			Proactividade,	1	
			Não ter receio do desconhecido	1	
			Estabilidade emocional	1	
			Ter iniciativa própria, mesmo que necessite de ajuda	1	
			Postura	1	
			Rigor	1	
			Seriedade.	1	
			Modéstia	1	
			Originalidade	1	
			Honestidade	1	
			Cumprimento das regras	1	
		Motivação pessoal do estudante (42)	Qualidade do alunos	1	23,7
			Aceitar as sugestões /saber ouvir outras opiniões	1	
			Maturidade para a realização de tarefas específicas da área científica	2	
			Organização	2	
			Empatia	2	
			Independência	1	
			Saber argumentar	3	
			Ter objectivos		
			Vontade de fazer o PhD/investigação	3	
			Motivação	25	
			Entusiasmo/Paixão	2	
			Dedicação/compromisso com o trabalho/empenho	12	
	Interesse do aluno (24)	Tema de investigação	Domínio do tema	3	13,6
			Tema escolhido	7	
			Interesse em geral demonstrado	2	
			Pelo tema	3	
		Área de investigação	Pela área	2	2,2
			Pela investigação	4	
		Investigação	Pelo plano de trabalho	1	2,2
			Carreira de investigação	1	
		Disponibilidade	Para aprender	1	~0
			Tempo disponível /disponibilidade intelectual do estudante	4	
		Trabalho desenvolvido	Bom trabalho	1	2,8
Extrínsecos ao estudante e não relacionados com o mesmo	Outros (4)	Metodologia	Metodologia aplicada/metodologia da supervisão	2	2,8
		Viabilidade do projecto	Exequibilidade do projecto	1	
		Linhas de investigação	Desenvolvimento de uma linha de investigação	1	

De realçar que a motivação e a cognição são duas componentes básicas da aprendizagem e que são muito valorizadas pelos supervisores. No entanto a motivação<sup>115</sup> é a mais consensual. É também interessante notar que somente dois supervisores referem a empatia<sup>116</sup>, que é uma variável sociocognitiva importante no funcionamento interpessoal dos indivíduos, como critério de seriação. A empatia leva as pessoas a ajudarem-se umas às outras, implica saber ouvir os outros, compreender os seus problemas e emoções.

## 9.2 O Supervisor

Segundo Mosher e Purpel (1972) um supervisor deverá ter a sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas, a capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem, a capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos estudantes e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos, *skills* de relacionamento interpessoal e responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação. Durante a supervisão, o supervisor deve promover no doutorando, espírito de autoformação e desenvolvimento, capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da investigação; capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e assertivas, capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo e capacidade de trabalhar/colaborar com os outros elementos envolvidos no processo investigativo.

Neste contexto analisou-se também o papel do supervisor durante a investigação doutoral, verificando-se que a afirmação que congrega mais concordância é a que refere que “Dar feedback atempadamente é essencial numa orientação” (Tabela 61). Relativamente à influência da capacidade do supervisor para gerir de conflitos na conclusão do doutoramento não há unanimidade, estando a média das respostas entre o concordo e o concordo parcialmente (Tabela 61). Em sentido análogo vão os resultados relativamente a uma característica pessoal que os supervisores devem possuir - a paciência<sup>117</sup>.

<sup>115</sup> Motivação - reflecte o grau de esforço investido por uma pessoa na aprendizagem (Entwistle, 1986; Entwistle & Ramsden, 1983). A motivação é um construto que está relacionado com a orientação de uma pessoa para um determinado objetivo /fim, pode ser promovida pela repetição de actividades (de aprendizagem) bem sucedidas, promovendo o bem-estar de quem as faz.

<sup>116</sup> Empatia- Capacidade psicológica que permite, de uma forma aprofundada e íntima, a compreensão de ideias, sentimentos e motivações de outras pessoas. [https://www.infopedia.pt/\\$empatia?uri=lingua-portuguesa/empatia](https://www.infopedia.pt/$empatia?uri=lingua-portuguesa/empatia).

<sup>117</sup> Paciência- Define-se como a “capacidade de suportar contrariedades, incómodos e dificuldades com calma e tranquilidade; resignação” ou a como sendo uma qualidade de quem não desiste facilmente; persistência; perseverança. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/paciencia>.

Tabela 61 Grau de concordância dos supervisores relativamente a algumas características dos supervisores

item	Redação do item	Frequência absoluta			
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
12	A principal função do orientador/coorientador é mostrar as “ferramentas metodológicas” que o estudante poderá usar no desenvolvimento no seu projecto de doutoramento.	29	60	18	4
20	Para a conclusão da orientação de um doutoramento é importante o orientador /coorientador saber gerir conflitos.	70	37	3	2
24	Para orientar o estudante no seu projecto de investigação doutoral o orientador/coorientador não necessita de conhecer o projecto do estudante em pormenor.	3	7	22	80
46	Os orientadores devem ser pacientes.	74	31	4	0
68	Dar feedback atempadamente é essencial numa orientação.	89	19	1	1

Pelos resultados apresentados (Tabela 62) é possível constatar que não há concordância relativamente à percepção que os supervisores têm em relação à sua principal função. Verifica-se que 53,6% dos supervisores concorda parcialmente que a sua principal função seja mostrar “ferramentas metodológicas” ao doutorando, havendo 25,9% que concorda com esta afirmação.

Tabela 62 Análise dos itens da subescala características percecionadas.

Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
12	25.9	53.6	16.1	3.6	3.00	0.41	1.77	1.64
20	62.5	33.0	2.7	1.8	3.56	1.16	0.61	0.64
24	2.7	6.3	19.6	71.4	1.40	0.27	1.29	-0.02
46	66.1	27.7	3.6	0.0	3.47	1.28	0.58	1.91
68	79.5	17.0	0.9	0.9	3.69	1.89	0.60	3.49
<b>Média</b>					<b>3.03</b>	<b>1.15</b>	<b>0.77</b>	<b>1.51</b>

De destacar nestes resultados que, para a grande maioria dos supervisores respondentes, a principal função do orientador/coorientador não é mostrar as “ferramentas metodológicas” que o estudante poderá usar no desenvolvimento no seu projecto de doutoramento. Este tema será novamente abordado e discutido na seção 9.5.4 do presente capítulo.

### 9.3 Desenvolvimento do projecto de investigação doutoral

O desenvolvimento do projecto de investigação doutoral do ponto de vista do supervisor foi analisado tendo em conta as fases consideradas relevantes para o mesmo: a planificação, a organização, execução e gestão do projecto, a monitorização, a avaliação e autonomia. A forma com estas se relacionam pode ser representada pelo esquema da Fig. 49.





Figura 49 Relação entre as várias fases do desenvolvimento de uma investigação doutoral (elaboração própria).

A investigação doutoral deve ser o centro do processo que se vai desenvolvendo através da planificação, execução e gestão das tarefas, que por sua vez são monitorizadas e avaliadas pelo doutorando e pelos supervisor e que irá promover o desenvolvimento da autonomia do doutorando. Na Tabela seguinte apresentam-se as fases do desenvolvimento do projecto, os itens e a sua redacção, bem como os dados obtidos dos questionários, Tabela 63.

Tabela 63 Distribuição dos itens pelas etapas do desenvolvimento do projecto

Fase	item	Redacção do item	Frequência absoluta			
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
Planificação	52	A planificação das actividades a realizar no âmbito do doutoramento deve ser feita em conjunto com o estudante.	88	19	3	1
	54	O planeamento do trabalho de investigação é da responsabilidade do orientador/coorientador.	7	60	30	13
Execução/ organização do processo superviso	23	O mais difícil no doutoramento é escrever a tese.	6	34	44	28
	64	A explicitação das regras de supervisão é feita quando se formaliza a aceitação da orientação e da coorientação	40	38	16	16
Gestão durante o processo	22	O mais difícil no doutoramento é a gestão correcta do tempo.	12	66	27	6
	25	Tenho muito trabalho e pouco tempo para fazer a supervisão.	11	32	30	39
Monitorização do desenvolvimento do projecto	27	A falta de monitorização do trabalho desenvolvido pelo estudante pode levar à não conclusão do doutoramento.	63	35	12	2
	40	Para orientar o trabalho desenvolvido pelo estudante é importante o contacto regular (através de conversas presenciais, trocas de e-mail, reuniões via Skype....)	101	10	0	1
	56	Durante a orientação realizo regularmente reuniões com os estudantes de doutoramento.	86	23	1	0
	42	Para saber o trabalho desenvolvido pelo estudante é necessário que o orientador/coorientador faça, em conjunto com o estudante, pontos da situação confrontando com a planificação inicial.	68	35	6	1
	58	Como orientador/coorientador encorajo a escrita de resumos sobre o trabalho realizado, para o estudante monitorizar e reflectir sobre o desenvolvimento do seu projecto de investigação.	44	37	19	9
Avaliação da execução do projecto	41	Para o orientador/coorientador avaliar o trabalho desenvolvido, o estudante deve entregar a cada semestre, um trabalho escrito (relatório/ monografia/ artigo/ resumo, etc.) ou um portefólio ao orientador/ coorientador.	22	42	30	17
Desenvolvimento da Autonomia	7	O desenvolvimento da autonomia investigativa do estudante é uma prioridade.	97	14	1	0
	17	Um orientador/coorientador acompanha o processo de investigação doutoral mas não interfere no mesmo.	5	24	45	38

De uma maneira geral, a frequência das respostas é tendencialmente concentrada nos níveis 2, 3 e 4, sugerindo uma fraca distribuição de alunos pelo nível 1 dessa escala de desenvolvimento do projecto. A exceção são os itens 23 (O mais difícil no doutoramento é escrever a tese), item 25 (Tenho muito trabalho e pouco tempo para fazer a supervisão) e item 17 (Um orientador/coorientador acompanha o processo de investigação doutoral mas não interfere no mesmo.)

Utilizando os dados apresentados (Tabela 63), foram determinadas para cada fase as percentagens de concordância ou discordância, bem como a média, o desvio padrão a assimetria e a curtose das mesmas, Tabela 64.

*Tabela 64 Análise dos itens da subescala Planificação da investigação doutoral*

Planificação da investigação doutoral	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
Planificação	52	78.6	17.0	2.7	0.9	3.71	1.49	0.61	3.50
	54	6.3	53.6	26.8	11.6	2.51	0.68	0.93	2.60
					<b>média</b>	<b>3.11</b>	<b>1.08</b>	<b>0.77</b>	<b>3.05</b>
Execução/ organização	23	5.4	30.4	39.3	25.0	2.16	0.36	1.42	-5.36
	64	35.7	33.9	14.3	14.3	2.88	0.61	1.09	-3.63
					<b>média</b>	<b>2.52</b>	<b>0.48</b>	<b>1.26</b>	<b>-4.50</b>
Gestão	22	10.7	58.9	24.1	5.4	2.73	0.75	0.90	2.99
	25	9.8	28.6	26.8	34.8	2.13	0.23	1.87	1.41
					<b>média</b>	<b>2.43</b>	<b>0.49</b>	<b>1.39</b>	<b>2.20</b>
Monitorização	27	56.3	31.3	10.7	1.8	3.42	1.01	0.73	0.71
	40	90.2	8.9	0.0	0.9	3.88	1.76	0.61	3.90
	56	76.8	20.5	0.9	0.0	3.71	1.46	0.60	3.15
	42	60.7	31.3	5.4	0.9	3.48	1.12	0.64	0.92
	58	39.3	33.0	17.0	8.0	2.98	0.67	1.02	-2.11
					<b>média</b>	<b>3.45</b>	<b>1.34</b>	<b>0.64</b>	<b>2.17</b>
Avaliação	41	19.6	37.5	26.8	15.2	2.60	0.41	1.47	-0.22
Autonomia	7	<b>86.6</b>	12.5	0.9	0.0	3.86	1.68	0.61	3.77
	17	4.5	21.4	40.2	33.9	1.96	0.28	1.58	-3.13
					<b>média</b>	<b>2.91</b>	<b>0.98</b>	<b>1.09</b>	<b>0.32</b>
						<b>Média total</b>	<b>2.40</b>	<b>0.91</b>	<b>1.00</b>
								<b>0.82</b>	

A média das respostas relativas ao desenvolvimento de projecto situa-se na opção concordo parcialmente (3,0), havendo no entanto fases do processo em que a concordância é ligeiramente mais elevada (3,6) embora o desvio padrão seja elevado. Destaca-se o elevado grau de concordância com a afirmação “Para supervisionar (orientar) o trabalho desenvolvido pelo estudante é importante o contacto

regular (através de conversas presenciais, trocas de e-mail, reuniões via Skype, etc.)” (item 40) e com a afirmação relativa ao item 7 “O desenvolvimento da autonomia investigativa do estudante é uma prioridades”. Estas revelam a importância dada pelos supervisores tanto aos contactos regulares, como à prioridade da supervisão doutoral.

Na planificação do projecto, na monitorização, a média centra-se entre os parâmetro concordo parcialmente (3) e concordo (4). Já para a execução/organização, para a gestão, para a avaliação e para a autonomia esta centra-se entre os parâmetros concordo parcialmente (3) e discordo parcialmente (2). Considerando que, quanto maior for o desvio-padrão maior é a variabilidade dos resultados obtidos, concluímos que os itens 7, 40, 52 e 56, que nesta escala são os que apresentam o desvio-padrão mais elevado, registam uma maior heterogeneidade e distribuição percentual nos vários níveis.

### 9.3.1 Planificação do projecto doutoral

Analisado em detalhe a fase da planificação verifica-se que a maioria dos supervisores respondentes (78,6 %) concorda com a afirmação “A planificação das actividades a realizar no âmbito do doutoramento deve ser feita em conjunto com o estudante”. Cinquenta e três por cento (53,6%) concorda parcialmente com o facto desta ser da responsabilidade do supervisor doutoral.

### 9.3.2 Execução/ organização do projecto doutoral

Analisando os resultados relativamente à execução e organização do projecto investigativo durante o doutoramento, verifica-se que nem sempre as “regras” (entendendo-se aqui regras como direitos e deveres de cada uma das partes intervenientes no processo de supervisão) são explicitadas aquando da aceitação do processo superviso, havendo no entanto 35,7% dos supervisores que o faz. Este enquadramento irá permitir ao doutorando e ao supervisor saber como actuar em situações que poderão surgir durante o processo superviso. De realçar que o quinto princípio de Salzburg (2005) esclarece que “In respect of individual doctoral candidates, arrangements for supervision and assessment should be based on a transparent contractual framework of shared responsibilities between doctoral candidates, supervisors and the institution (and where appropriate including other partners)”, o que confere elevada importância ao reconhecimento da relevância de esclarecer as regras de supervisão e avaliação por parte de todos os intervenientes na mesma.

### 9.3.3 Gestão do projecto doutoral

A gestão do tempo durante a investigação doutoral é crucial para que seja possível não só produzir um enquadramento teórico do trabalho, alicerçar o projecto mas também executá-lo e reportá-lo. A escrita da tese não é considerada pelos supervisores como o passo mais difícil do processo de

investigação, nem tão pouco consideram que têm pouco tempo para fazer a supervisão - somente 9,8 % dos supervisores concorda com o item 25 (“Tenho muito trabalho e pouco tempo para fazer a supervisão”).

#### 9.3.4 Monitorização do projecto doutoral

A maioria dos supervisores (90,2%) concorda que um contacto regular com os doutorandos é fundamental para orientar o trabalho desenvolvido pelos estudantes. A realização de encontros/reuniões regulares com os estudantes é uma actividade que tem o acordo de 76,8% dos supervisores. No entanto só 60,7% dos supervisores concorda com uma monitorização conjunta (doutorando-supervisor) do desenvolvimento do projecto doutoral, considerando a planificação do mesmo.

De realçar que 56,3% dos supervisores concorda com a afirmação “A falta de monitorização do trabalho desenvolvido pelo estudante pode levar à não conclusão do doutoramento” e que 31,3% concorda parcialmente com esta afirmação, indicando que esta deve ser realizada para que o doutoramento se conclua. Este dado é relevante pois indirectamente mostra a importância que a automonitorização do doutorando representa para a concretização do doutoramento. De referir ainda a baixa percentagem de supervisores (39,4%) que encoraja a escrita de resumos sobre o trabalho realizado, para o estudante monitorizar e reflectir sobre o desenvolvimento do seu projecto de investigação (item 58). A monitorização (processo e instrumentos utilizados para a operacionalizar) é um dos pontos fracos na supervisão doutoral da UNL.

#### 9.3.5 Desenvolvimento da Autonomia

O desenvolvimento da autonomia investigativa é muito importante para os supervisores: 86,6% concordou com a afirmação “O desenvolvimento da autonomia investigativa do estudante é uma prioridades”. Contudo consideram que a sua função não é passiva e que poderão interferir/ intervir no processo. Esta conclusão basea-se no facto de 33,9% dos supervisores discordar ou 40,2% discordar parcialmente com a seguinte afirmação: “Um orientador/coorientador acompanha o processo de investigação doutoral mas não interfere no mesmo”

#### 9.3.6 Avaliação do desenvolvimento da pesquisa doutoral

Em relação à avaliação do desenvolvimento da pesquisa doutoral, os supervisores não são unânimes nas duas respostas: 19,6% dos supervisores concorda com a afirmação do item 41 “Para o orientador/coorientador avaliar o trabalho desenvolvido, o estudante deve entregar a cada semestre, um trabalho escrito (relatório/ monografia/ artigo/ resumo, etc) ou um portefólio ao orientador/coorientador.”; 37,5% concorda parcialmente; 37,5% discorda parcialmente e 26,8% discorda da mesma.

## 9.4 Práticas de supervisão da pesquisa doutoral

Em relação às práticas de supervisão pretendeu-se identificar que instrumentos, processos e metodologias são usados. Este estudo tal como os restantes não foi exaustivo, pretendendo conhecer o que se faz. Foram propostas algumas práticas com as quais os supervisores tinham que indicar o seu grau de concordância (Tabela 65). Se o item 53 apresenta o maior número de respondentes que concordam com o mesmo e nenhum discorda, já o item 57 (Sempre que há uma reunião com o doutorando este elabora um documento com o resumo do que foi tratado.) apresenta o maior número de supervisores que discordam do mesmo e somente 11 que concordam com o mesmo.

De referir que os itens 55, 57 e 59 também informam sobre os instrumentos (não)utilizados nas práticas de supervisão, podendo perceber-se que menos de metade dos supervisores propõem o uso de diários de actividades e só uma pequena parte (menos de 10%) dà importância ao registo pelo estudante do que foi tratado nos seus encontros, embora alguns refiram que fazem registos escritos dos temas tratados nos encontros.

*Tabela 65* redação do item grau de concordância com as práticas de supervisão propostas.

Práticas de supervisão	Item	Redação da afirmação	Frequência absoluta			
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
Actividades	53	Durante o doutoramento é importante que existam apresentações orais seguidas de debate como (co)orientador e com colegas.	80	25	4	0
	55	Durante o doutoramento é importante que o estudante elabore um diário de actividades realizadas (datadas e resumo das mesmas) ou um caderno de laboratório.	42	32	16	19
	57	Sempre que há uma reunião com o doutorando este elabora um documento com o resumo do que foi tratado.	11	35	31	32
	65	Durante o doutoramento é importante que o aluno registe, num diário as suas actividades, leituras, pesquisas, apontamentos, etc.	44	34	13	18
Metodologias	59	Sempre que me reúno com os estudantes de doutoramento faço um registo escrito dos assuntos tratados.	28	36	21	25
	60	A orientação em grupo é uma das minhas práticas de orientação.	19	27	35	29

Os dados foram trabalhados e apresentam-se na Tabela 66. As actividades que apresentam maior número de respondentes a concordar são as apresentações seguidas de debates: 71,4 % dos respondentes concordam com o item 53, cuja redação é “Durante o doutoramento é importante que existam apresentações orais seguidas de debate como (co)orientador e com colegas”. Pelos resultados é possível constatar que somente 39,3 % dos supervisores respondentes considera que “Durante o doutoramento

é importante que o aluno registre, num diário as suas actividades, leituras, pesquisas, apontamentos, etc” (redação do item 65), Tabela 66.

Tabela 66 Análise dos itens da subescala práticas de supervisão.

Práticas de supervisão	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
Actividades	53	71.4	22.3	3.6	0.0	3.60	1.34	0.61	2.89
	55	37.5	28.6	14.3	17.0	2.81	0.61	1.11	-1.13
	57	9.8	31.3	27.7	28.6	2.17	0.29	1.72	1.16
	65	39.3	30.4	11.6	16.1	2.88	0.66	1.02	-1.60
<b>Média</b>						<b>2.87</b>	<b>0.71</b>	<b>1.10</b>	<b>-0.16</b>
Metodologias	59	25.0	32.1	18.8	22.3	2.56	0.40	1.49	-5.25
	60	17.0	24.1	31.3	25.9	2.29	0.21	1.92	3.29
<b>Média</b>						<b>2.42</b>	<b>0.31</b>	<b>1.70</b>	<b>-0.98</b>
<b>Média total</b>						<b>2.76</b>	<b>0.60</b>	<b>1.27</b>	<b>-0.39</b>

A média do grau de concordância dos respondentes é de 2,76 situando-se entre os parâmetros concordo parcialmente e discordo parcialmente. O item que apresenta maior desvio padrão é o 53, e o que apresenta o menor desvio é o item 60.

#### 9.4.1 Processos (actividades) utilizados na monitorização

Pela análise dos resultados foi possível identificar uma única prática que teve a concordância de 71,4% os supervisores- item 53 “Durante o doutoramento é importante que existam apresentações orais seguidas de debate como (co)orientador e com colegas”. Esta actividade é importante para os doutorandos porque ao partilharem e debaterem a sua investigação com colegas num espaço contentor (espaço protegido) e estando em contacto com pensamento /perspectivas diferentes poderão encontrar mais facilmente respostas para os seus problemas, promovem a criatividade e fomentam o trabalho colaborativo dentro do grupo.

Duas outras práticas tiveram a concordância de 39,3% dos supervisores, a correspondente ao item 58 cuja redação é a seguinte :” Como orientador/coorientador encorajo a escrita de resumos sobre o trabalho realizado, para o estudante monitorizar e reflectir sobre o desenvolvimento do seu projecto de investigação” e ao item 65 “Durante o doutoramento é importante que o aluno registre, num diário as suas actividades, leituras, pesquisas, apontamentos, etc.” Estas duas afirmações remetem para a automonitorização e a motivação/estímulo dado pelo supervisor, para que o doutorando a faça. Já a datação das tarefas e o resumo das mesmas parece ser menos relevante tendo somente a concordância de 37,5% dos supervisores (item 55 “Durante o doutoramento é importante que o estudante elabore um diário de actividades realizadas (datadas e com o resumo das mesmas) ou um caderno de laboratório”).

A elaboração de um documento escrito por parte do estudante sempre que há um encontro não é consensual, havendo somente 9,8% de supervisores que concorda com esta prática (28,6% que discorda da mesma). Esta prática poderá facilitar tanto ao estudante como ao supervisor relembrar o que foi falado e o que ficou estipulado ou acordado entre ambos.

#### 9.4.2 Metodologias utilizados na monitorização

Em relação às metodologias da supervisão propostas, estas não colhem consenso. As práticas de supervisão em grupo parece não fazerem sentido para alguns supervisores, provavelmente porque não dispõem de número suficiente de estudantes para as promoverem. 25,9 % dos supervisores discordou ou discordou parcialmente (31,3%) da afirmação do item 60, cuja redação é a seguinte: “A orientação em grupo é uma das minhas práticas de orientação.”

Embora os supervisores discordem parcialmente (grau de concordância médio 2,17) com a elaboração de um documento escrito por parte do doutorando, sempre que se encontram, Já em relação a eles registarem por escrito os assuntos tratados nas reuniões esta concordância sobe (grau de concordância médio 2,56). Vinte e cinco por cento dos supervisores concorda e 32,1% concorda parcialmente com a afirmação do item 59 ” Sempre que me reúno com os estudantes de doutoramento faço um registo escrito dos assuntos tratados”.

#### 9.4.3 Actividades desenvolvidas (inventário de práticas)

Foi solicitado aos orientadores/coorientadores que assinalasse, no inventário de práticas, as actividades que solicitam aos seus doutorandos durante a sua supervisão. Os resultados apresentam-se seguidamente, Fig. 50.

É possível verificar que há tarefas que praticamente todos os supervisores solicitam aos doutorandos, a leitura de artigos (98%), a apresentação dos resultados em congressos (94%), que escrevam pelo menos um artigo durante o doutoramento (92%), que participem como oradores em workshops (88%) que discutam /troquem ideias não só com o supervisor mas também com os colegas de doutoramento (86%), que façam pontos da situação regularmente a nível das tarefas desenvolvidas (85%), que dêem sugestões relativamente à sua pesquisa doutoral (83%) e que participem em reuniões do grupo de investigação a que pertencem (82%). Há duas tarefas que são solicitados por 50% ou menos supervisores: que os doutorandos tenham registos escritos das actividades que fazem (50%) e que entreguem um relatório anual do que fizeram nesse ano (47%). Estes resultados vão ao encontro de respostas anteriormente apresentadas na secção 9.3.4 e 9.4.1 relativas à escrita de resumos e /ou relatórios escritos (item 58 e 55).

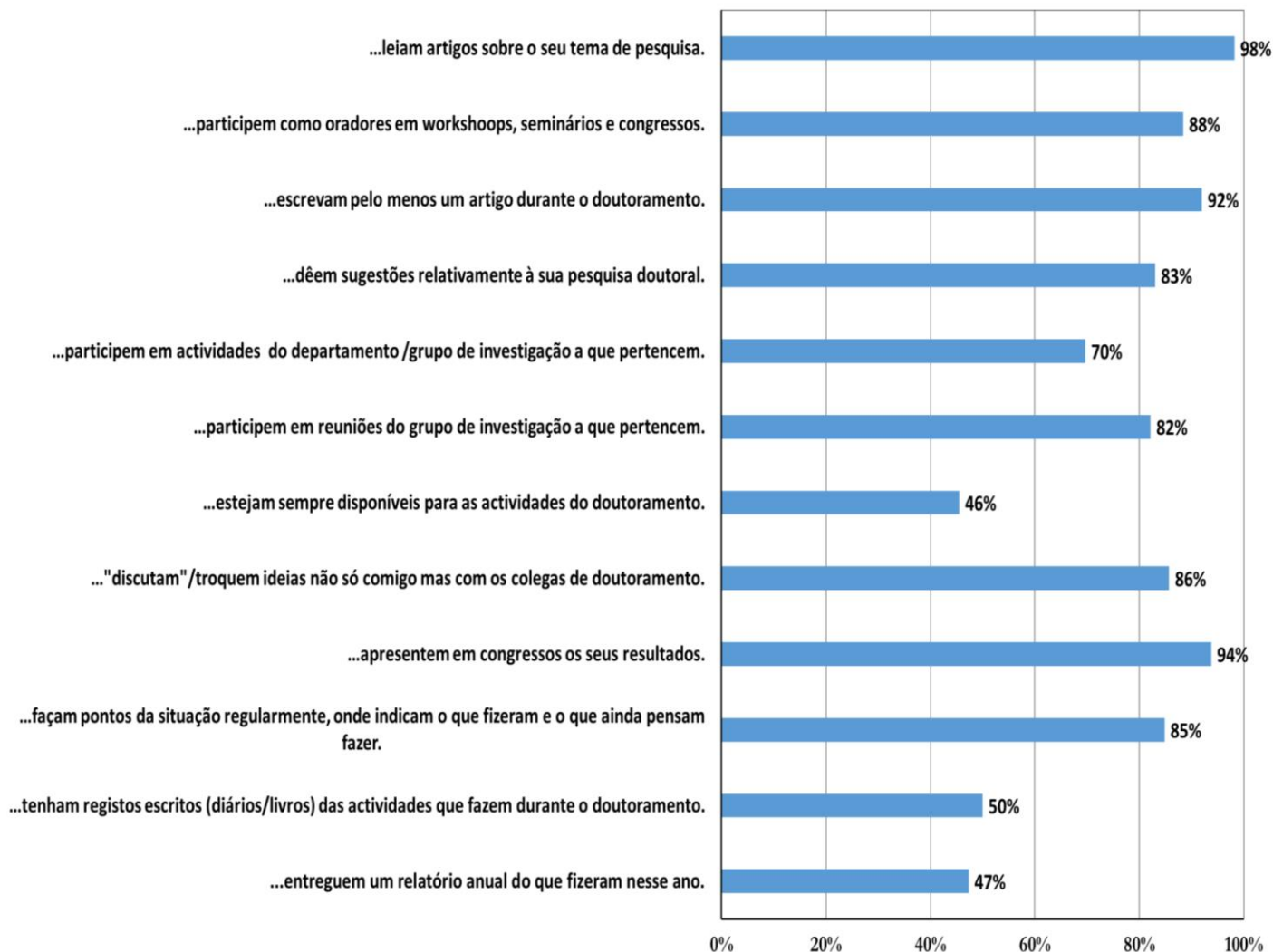


Figura 50 Actividades solicitadas pelos supervisores aos doutorandos durante a supervisão da pesquisa. Estes resultados surgem da questão: "Eu peço aos meus doutorandos que..."

A escrita de artigos é não só uma forma de pedagogia doutoral (Kamler & Thompson, 2004) como ainda uma actividade que facilita a integração do doutorando no meio académico. A divulgação da pesquisa também é facilitadora da integração numa carreira científica, sendo um dos descritores de qualidade da formação e investigação doutorais apresentados pela League of European Research Universities (LERU, 2007).



Num estudo realizado em 2014, por Pinheiro, Melkers e Youtie, estes identificaram o número de as publicações de estudantes graduados (doutorandos) como um indicador do seu futuro sucesso escolar. Estes autores referem que o número de doutorandos com pelo menos uma publicação antes de completar o grau aumentou ao longo dos últimos anos. “Co-publication with advisors is found to be an important driving factor in publication activity, along with certain demographic and field characteristics”. Deste estudo os autores enfatizam que as publicações de estudantes graduados (licenciados ou mestres) e as colaborações que estes desenvolvem durante o doutoramento, são preditores de uma posterior carreira de sucesso e produtiva (Pinheiro, Melkers & Youtie, 2014). No mesmo sentido foi realizado um estudo por Horta e Santos (2016) sobre o impacto das publicações durante o doutoramento na carreira dos doutorados (número de publicações, visibilidade e colaborações) em Portugal, tendo estes verificado que os doutorandos que durante o seu doutoramento tiveram maior número de publicações e produtividade, têm no futuro um maior número de citações e de citações durante a sua carreira de investigação, do que os doutorandos que não publicaram durante o doutoramento. Eles também verificaram que, quem publica durante o seu doutoramento, publica mais artigos em que é o único autor, e envolve-se em publicações com pares de outras instituições, o que sugere maiores níveis de autonomia e de dinâmicas de colaboração internacionais (Horta & Santos, 2016). Neste contexto, o facto de 92% dos supervisores referir que solicita a escrita de artigos, é uma indicação de que os mesmos estão a promover dinâmicas de integração no meio académico e a autonomia dos doutorandos.

Destes resultados emerge ainda o conceito de aprendizagem<sup>118</sup> doutoral, predominante nos supervisores que participaram neste estudo, como uma aprendizagem transformativa que se baseia na reflexão crítica na prática e sobre a prática. Esta capacidade de reflectir na acção, permite um processo de aprendizagem contínua (Schön, 2013), sendo favorecida por duas tarefas solicitadas pelos supervisores: que os estudantes tenham uma visão crítica da sua pesquisa, e pelo “resumo oral” (pontos da situação) solicitado nas reuniões individuais. Esta última tarefa realizada pelos doutorandos envolve a construção de um referencial, uma reflexão sobre os objectivos a que se propôs, o planeamento que fez, como geriu e executou a planificação e o que alcançou. Outro conceito decorrente é o que está relacionado com a aprendizagem através das conversas formais ou informais que ocorrem entre supervisor e doutorando. Cunliffe em 2002 e De Haan em 2011, analisam o desenvolvimento de um diálogo de reflexão crítica dentro de uma relação de aprendizagem, do ponto de vista da gestão da aprendizagem e da relação de “coaching”. No dizer de Fillery-Travis e Robinson (2018), “Cunliffe (2002) takes a social constructionist supposition that it is through our interactions with the other that we

---

<sup>118</sup> A aprendizagem neste contexto é conceptualizado como “something that takes place when individuals are involved in meaningful experiences that make them relate to their environment in new ways. Such learning is construed to be the core of significant academic developmental relationships.” (Lindén, Ohlin & Brodin, 2013).

construct our social realities. She reframes management learning as a reflective dialogic practice where managers make sense of their world and practice.(...) not all conversations are learning conversation- the art of such practice is the reworking of tacit knowing (knowing from within) with the explicit knowledge (e.g. theoretical forms) to make sense of experience or to move us from when we are “stuck” and unable to make sense of a situation or concept” (Fillery-Travis & Robinson, 2018: 847). Nesse sentido o diálogo entre supervisor e doutorando é mais dos que uma troca de ideias, mas sim um meio de se criar novo conhecimento (Antonacopolou, 2009; Bohm, 2013).

## 9.5 Natureza do grau

Para analisar a natureza do grau, analisou-se a percepção dos supervisores relativamente ao produto e ao contexto em que o doutoramento ocorre, tendo-se analisado as percepções dos supervisores quanto à autoria do projecto de pesquisa doutoral e da tese de doutoramento, às concepções do que é um doutoramento e os atributos /competências/aprendizagens para se conseguir o mesmo. A concordância com as afirmações apresenta-se seguidamente, Tabela 67. Efectuou-se também a análise dos dados, apresentando-se os resultados, Tabela 68. Os itens propostos permitiram perceber as concepções gerais de doutoramento nomeadamente quanto à natureza do doutoramento (processo, produto e contexto).

Tabela 67 Grau de concordância com as afirmações relativas à sub escala *Natureza do grau académico*.

Natureza do grau	Item	Redação da afirmação	Frequência absoluta			
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
Produto (Autoria do projeto)	26	O projecto de pesquisa de um doutorando deve articular-se claramente com os interesses de investigação do orientador/ coorientador.	46	48	13	5
	31	A dissertação/tese é da autoria do estudante.	59	33	14	6
	32	O projeto de desenvolvimento de uma investigação doutoral é da (co)autoria do orientador.	33	48	16	14
Contexto (Essência do grau de doutor)	13	Saber ensinar é essencial na supervisão.	48	50	8	5
	15	O mais importante no doutoramento é o conhecimento que se constrói.	32	68	11	1
	30	A orientação é a tarefa mais exigente dos processos de ensino nas universidades.	26	45	24	17
	47	A criatividade e a inovação do orientador/coorientador são muito importantes na resolução de problemas que surgem durante a pesquisa doutoral.	63	39	7	1
Produto (Competências e aprendizagens a desenvolver)	10	A escrita de artigos científicos é uma das aprendizagens que devem ocorrer durante o doutoramento.	91	17	2	2
	11	Um estudante que conclua o doutoramento deve saber comunicar a sua pesquisa.	104	7	0	0
	14	O desenvolvimento de competências de investigação é o principal objectivo da realização de um doutoramento.	46	57	7	1
	16	A resiliência é uma das características a desenvolver, pelo doutorando, durante a realização do doutoramento.	78	26	6	1

Pela Análise da Tabela 67 que relativamente à autoria do projecto, os supervisores não são unânimes em relação às afirmações que foram propostas. Sendo de realçar o item 31, onde embora a maioria concorde que o doutorando é autor da tese, há também supervisores que discordam ou discordam parcialmente.

Tabela 68 Análise dos itens da sub escala *Natureza do grau académico*. Percentages , médias e desvio padrão, assimetria e curtose para cada item

Natureza do grau	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
Produto Autoria do projeto	26	41.1	42.9	11.6	4.5	3.21	0.78	0.83	-4.73
	31	52.7	29.5	12.5	5.4	3.29	0.93	0.80	0.88
	32	29.5	42.9	14.3	12.5	2.88	0.60	1.08	-5.49
					<b>Média</b>	<b>3.13</b>	<b>0.77</b>	<b>0.91</b>	<b>-3.11</b>
Contexto Essência do grau de doutor	13	42.9	44.6	7.1	4.5	3.24	0.84	0.73	-4.97
	15	28.6	60.7	9.8	0.9	3.17	0.85	0.74	-2.87
	30	23.2	40.2	21.4	15.2	2.71	0.48	1.34	-3.00
	47	56.3	34.8	6.3	0.9	3.43	1.04	0.65	-0.36
					<b>Média</b>	<b>3.14</b>	<b>0.80</b>	<b>0.87</b>	<b>-2.80</b>
Produto Competências/aprendizagens a desenvolver	10	81.3	15.2	1.8	1.8	3.76	1.55	0.61	3.64
	11	92.9	6.3	0.0	0.0	3.90	1.83	0.61	3.95
	14	41.1	50.9	6.3	0.9	3.30	0.88	0.66	-5.83
	16	69.6	23.2	5.4	0.9	3.60	1.29	0.63	2.79
					<b>Média</b>	<b>3.64</b>	<b>1.39</b>	<b>0.63</b>	<b>1.14</b>
					<b>Média total</b>	<b>3.32</b>	<b>1.01</b>	<b>0.79</b>	<b>-1.45</b>

Da análise da Tabela 68 é possível verificar que o grau de concordância em relação à sub escala *Natureza do grau* que este apresenta um média de 3,3 o que corresponde em média a resposta entre concordo e concordo parcialmente. Destacam-se nestes itens, o item 30 com a seguinte redação: “A orientação é a tarefa mais exigente dos processos de ensino nas universidades.” Este item pressupõe que sendo o doutoramento o grau académico mais elevado que se pode adquirir (nas universidades Portuguesas) será também o que terá padrões mais elevados de exigência ao nível do ensino e da aprendizagem, o que não corresponde às percepções dos supervisores. Sendo esse o item na sub escala natureza do grau que apresenta o menor desvio padrão e uma assimetria mais elevada.

#### 9.5.1 Autoria do projecto doutoral

Relativamente à autoria do projecto, o facto dos supervisores concordarem (41,1%) ou concordarem parcialmente (42,9%) que (item 26) “O projecto de pesquisa de um doutorando deve articular-se claramente com os interesses de investigação do orientador/coorientador.” Está de acordo com os critérios de seriação dos estudantes anteriormente apresentados (Capítulo 5, Secção 9.1.2) uma vez que os supervisores referem que a área de investigação e o tema da mesma são importantes para a

sua opção de aceitar realizar a supervisão dos estudantes. No entanto deve-se notar que a originalidade e a inovação poderão ficar comprometidas, devendo os supervisores ter particular atenção a estas.

### 9.5.2 Essência do grau de doutor

Qual a essência do grau de doutor ? O que pressupõe ? Será o atributo “saber ensinar” essencial para supervisionar (orientar) um estudante ? Das respostas dos supervisores pode perceber-se que, somente 44,9% concorda que “Saber ensinar é essencial para fazer supervisão” (item 13) e 44,6% concorda parcialmente. De realçar que esta percepção é reforçada pelas respostas ao item 30 “A orientação é a tarefa mais exigente dos processos de ensino nas universidades.”, em que somente 23,2% concordam com esta afirmação, e 40,2% concorda parcialmente, sendo o grau de concordância médio (2,71) localizado entre as opções concordo parcialmente e o discordo parcialmente.

Em 2013 Bruce e Stoodley, apresentaram os resultados de uma investigação que realizaram com supervisores, sobre experienciarem a supervisão como ensino, numa Universidade Australiana. Estes autores salientam que “Supervision as teaching was experienced as: promoting the supervisor’s development, imparting academic expertise, upholding academics standards, promoting learning to research. Drawing upon student expertise, enabling student development, venturing into unexplored territory, forming productive communities and contributing to society.” (Bruce & Stoodley, 2013: 226). No presente estudo percebe-se que a supervisão não é percecionada por todos os supervisores como um processo de ensino: somente 44,9% dos supervisores concordam que saber ensinar é essencial para fazer supervisão. Por um lado porque o processo de ensino tem características diferentes do ensino graduado e a transmissão de conhecimentos se processa de forma diferente (como se analisa na secção 9.4.3), por outro, porque o background dos supervisores (Portugueses e Australianos) em termos de formação em supervisão é diferente. Na Austrália os supervisores têm que ter formação sobre supervisão para a realizarem.

O conhecimento que se constrói também não é considerado o mais importante no doutoramento para os supervisores; somente 28,6% concordam com a afirmação “O mais importante no doutoramento é o conhecimento que se constrói.” e 60,7% concorda parcialmente.

A afirmação que gera mais consenso e mais concordância é a que se refere que “A criatividade e a inovação do orientador/coorientador são muito importantes na resolução de problemas que surgem durante a pesquisa doutoral.”, sendo de realçar que 56,3% dos supervisores concordam com ela e que 34,8 % concorda parcialmente. Este facto pode mostrar a importância dada pelos orientadores à própria criatividade e inovação, e indicar qual o foco do processo supervisivo para os mesmos.

### 9.5.3 Competências/ aprendizagens a desenvolver pelo estudante

No âmbito das competências a desenvolver há um consenso alargado relativamente à capacidade de saber comunicar a pesquisa doutoral, considerando 92,9% dos supervisores que os doutorandos a devem ter (item 11 “Um estudante que conclua o doutoramento deve saber comunicar a sua pesquisa.”), e de não haver supervisores que discordem ou discordem parcialmente da mesma. Este resultado é reforçado pela concordância com o item 10 que refere “A escrita de artigos científicos é uma das aprendizagens que devem ocorrer durante o doutoramento.”, que tem a concordância de 81,3%, havendo no entanto alguns supervisores que discordam ou discordam parcialmente desta afirmação.

Nesta Análise e discussão de resultados é importante destacar que o grau de concordância com a afirmação do item 14, “O desenvolvimento de competências de investigação é o principal objectivo da realização de um doutoramento”, alcançou os 41,1%, havendo 50,9% que concordam parcialmente com esta afirmação. Já o item 16 cujo texto é o seguinte: “A resiliência é uma das características a desenvolver, pelo doutorando, durante a realização do doutoramento.” teve a concordância de 69,6% dos supervisores, havendo 15,2% que concordou parcialmente com a afirmação.

### 9.5.4 Objectivos do doutoramento

Com a finalidade de perceber qual a perspectiva dos supervisores em relação aos objectivos de fazer um doutoramento, foi colocada a seguinte questão aos supervisores: “Indique qual é para si o objectivo de um doutoramento, para além de produzir novo conhecimento ?” A Análise de conteúdo foi realizada, apresentando-se os resultados na Tabela 69. De referir que alguns supervisores referiram que é essencialmente produzir novo conhecimento(2), e alguns não responderam (9 supervisores).

As respostas obtidas revelam uma grande diversidade de opiniões, que se enquadram na capacitação do doutorando (20,8%), formação (16,8%), no desenvolvimento da autonomia, resiliência, resistência e espírito crítico necessário na investigação (13,9%), no fortalecimento de equipas de investigação (11,9%), no desenvolvimento de competências, capacidades e ferramentas de investigação (10,8%), na progressão na carreira (8,9%) e na valorização e realização pessoal (4,9%).

Na perspectiva dos supervisores a realização de um doutoramento está relacionada com a sua utilidade profissional - progressão numa carreira académica ou não-, com a importância intrínseca (pessoal) – o valorização pessoal e extrínseca (profissional e económica) (progressão na carreira). Também a natureza do doutoramento está implícita nas respostas, sendo que o doutoramento como processo se identifica quando os supervisores referem que o objectivo do grau são as aprendizagens dos doutorandos, o desenvolvimento de competências, capacidade e ferramentas de investigação ou capacitar e formar os doutorandos. O fortalecimento das equipas de investigação e o desenvolvimento

de quadros académicos reflecte a noção de doutoramento como produto mas também como contexto disciplinar.

*Tabela 69* Finalidades de se fazer um doutoramento do ponto de vistas dos supervisores.

Finalidades	Texto das respostas à questão: Indique qual é para si o objectivo de um doutoramento, para além de produzir novo conhecimento.	Frequência absoluta	% de respondentes
<b>Aprendizagens do doutorando</b>	Adquirir competências de liderança de projectos de investigação e desenvolvimento, capacidade de comunicação, gestão de investigação, capacidade de escrita científica, capacidade de organizar eventos científicos, etc. Aprender a escrever artigos de qualidade e a comunicar em público. Aprender a fazer gestão de tempo; Gestão melhor do tempo. Aprender a investigar e publicar de forma independente Aprender a pensar e a comunicar com um maior nível de profundidade Ganhar competências de investigação e sentido crítico	7	6,9
<b>Desenvolvimento de competências, capacidades e ferramentas de investigação</b>	Desenvolver a capacidade de escrita(e discussão) de trabalhos científicos, Desenvolver ferramentas de investigação e sentido crítico Desenvolver hábitos de trabalho com diferentes pessoas e perspectivas. Desenvolver no estudante a capacidade de se deslumbrar com o que o Mundo tem para nos oferecer Desenvolver recursos humanos capazes de desenvolver pensamento critico Desenvolvimento da autonomia investigativa; Desenvolvimento das capacidades tecnico-científicas (e outras) do doutorando; notoriedade para a escola através de publicações Desenvolvimento de capacidades que permitam criar novas empresas; Facultar e potenciar o doutorando de competências científicas que lhe permitam exercer cargos científicos, académicos, de gestão, especializados, desenvolvimento de espírito crítico e de Análise de problemas Compreensão profunda do processo de inovação e de produção de conhecimento. Criação de novas perspectivas de abordagem para novos projectos de investigação por outros orientandos	11	10,8
<b>Capacitar os doutorandos</b>	Capacidade de investigar no futuro Capacitar alguém para realizar investigação com qualidade científica. Capacitar novos indivíduos para os desafios futuros. Capacitar o estudante com novas competências Capacitar os alunos para comunicarem. Contribui para a formação de pessoas. Criar alguém capaz de desenvolver actividades de investigação Apetrechar a sociedade de pessoas mais qualificadas para incorporação nos mais diversos ramos de atividade (ensino, investigação, serviços, empresas, etc.) Aquisição/fortalecimento de competências de autonomia de investigação/desenvolvimento Crescimento pessoal - aquisição de capacidades de intervir, de questionar e contribuir para o progresso nacional e das instituições Crescimento pessoal do orientando e a aquisição de competências em várias áreas. Crescimento pessoal em termos intelectuais e de capacidade de trabalho de investigação. Crescimento Enriquecer pessoalmente o doutorando e eu próprio, Contribuir para que o outro (aluno) também "cresça" do ponto de vista académico Dar a capacidade de investigação ao novo doutor Obtenção de soft-skills (apresentações em público, escrita, capacidade de síntese, conhecimentos de inglês...) Preparar o aluno com conhecimento e maturidade para investigar, ensinar e orientar futura investigação científica Preparar o estudante para um papel mais ativo na sociedade, alguém que está apto a deparar-se com problemas muito variados, a analisar de forma critica e a conseguir desenvolver uma solução Produzir investigadores com originalidade e pensamento crítico Produzir uma nova pessoa que cresce connosco	21	20,8

(Continuação da Tabela 69 Finalidades do PhD do ponto de vistas dos supervisores.)			
Finalidades	Texto das respostas à questão: Indique qual é para si o objectivo de um doutoramento, para além de produzir novo conhecimento.	Frequência absoluta	% de respondentes
Desenvolvimento de autonomia, resiliência, resitencia e espírito crítico	Aumentar a capacidade de resiliência e de desenvolver investigação de forma autónoma Aumentar a capacidade de trabalho autónomo Auto-confiança. Autonomia científica Autonomy Crescimento em autonomia e capacidade de encontrar e resolver problemas. Criar "autonomia científica" no candidato (deve ser capaz de desenvolver novas linhas de investigação). Criar uma cultura de responsabilidade e autodisciplina, Dotar o candidato de autonomia para investigar, É uma prova de "endurance" Fomentar espírito crítico Responsabilidade, espírito crítico e independência na superação de dificuldades e na realização de objectivos Treinar maior independência científica e capacidade de decisão. Resolver problemas.	14	13,9
Progressão na carreira	Carreira profissional Competitividade Concretização pessoal Conseguir progredir É um grau académico Interesse pela carreira de investigação; Motivos profissionais Necessário (não suficiente) para uma carreira científica. subir na carreira	9	8,9
Fortalecer a equipa de investigação - Desenvolvimento de quadros académicos	Fazer escola Contribuir para a linha de investigação da equipa em que está inserido Interesse em saber mais sobre uma área Contribuir para um projeto científico específico. Integrar e renovar o ambiente académico Pertencer a um grupo de investigação Fomentar trabalho em equipa Partilha de conhecimento Passar o conhecimento adquirido. Reconhecer a capacidade institucional da equipa de investigação associada ao programa To become an effective research-project manager Todo o processo de aprendizagem, capacidade de pensar e sugerir alternativas, fortalecer capacidades	12	11,9
Formação de especialistas	Formação(3X); formação de pessoas (2X); Formação do aluno (1x) formação avançado para investigador independente (2 x) Formação da nova geração de investigadores Formação do estudante e maturidade (& autonomia) alcançada. formação do investigador com conhecimento e princípio éticos adequados à atividade científica. Formação e desenvolvimento pessoal e intelectual. Formar e transmitir experiência Formar gerações futuras Formar investigadores doutorados capazes de realizar investigação autónoma, de escrever os seus próprios manuscritos, de apresentar oralmente o seu trabalho, e de escrever propostas de investigação capazes de concorrer a fundos competitivos. Formar pessoas com elevadas e especializadas capacidades e conhecimento técnico capazes de contribuir de uma forma decisiva para o progresso e a sociedade. Formar pessoas com valências multidisciplinares (comunicação, organização, capacidade de trabalho)	17	16,8
Valorização e realização pessoal	Promoção social e científica valorização pessoal. Realização Realização pessoal Realização pessoal.	5	4,9
Outros	Humanizar a missão da universidade (ao realçar o aspecto dialógico-colaborativo de toda a construção do conhecimento), facultando/exemplificando aos doutorandos uma visão do papel que desempenha o conhecimento (=um processo dinâmico), nomeadamente, na integração do saber, orientação prática e consciência histórica da comunidade humana. Melhorar... tanto o orientando como o orientador! publicar ensinar Revelar bons académicos	5	4,9

Numa pesquisa recente na Irlanda, Loxley e Kerans (2018), questionaram supervisores relativamente ao propósito de se realizar um doutoramento. Nesse estudo o termo “purpose” significa que o doutoramento é realizado de forma a criar ou produzir um ganho ou um conjunto de ganhos (benefícios). No dizer dos autores “we operationalised “purpose” as simply meaning that the doctorate is offered and/or undertaken in order to create or produce a singular, or cluster of outcomes”. Deste estudo eles identificaram quatro propósitos: Instrumentalismo<sup>119</sup>, Reconhecimento<sup>120</sup>, Posição<sup>121</sup> e Geração de conhecimento<sup>122</sup>. Tendo em atenção esta classificação é possível perceber que no nosso estudo emerge um quinto propósito para o doutoramento, que está relacionada com o fortalecimento da equipa de investigação / desenvolvimento de quadros académicos e a formação de especialistas. De realçar que se para uns supervisores o propósito de se realizar um doutoramento era singular e bem-definido para outros tinha vários propósitos tendo em conta a sua utilidade e significado.

## 9.6 Integração na academia

A cultura organizacional<sup>123</sup> pode ser definida como um conjunto de suposições básicas, construídas de forma a lidar com problemas de adaptação externa e integração interna, que funcionam com eficácia, o que as valida, sendo ensinadas aos novos membros das organizações como as normas que regulam a actividade da organização sendo estas a maneira correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (Gregory, Harris, Armenakis & Shook, 2008). Estas normas colectivas ou conjunto de crenças e valores partilhados, podem ser explícitas ou implícitas, mas espelham o sentir e o pensar dos membros da organização definindo o comportamento dos membros da organização (Tavares, 1996; Davies 2002; Irani, Beskese & Love, 2004). Estas normas permitem resolver problemas administrativos mas também excluir elementos que não as perfilhem (Tierney, 1988). Instituições com

---

<sup>119</sup> “Instrumentalism- relating to the application of new and/or pre-existing knowledge and skills generated by the doctorate which is principally utilised within a field of practice to engender change;” (Loxley & Kerans, 2018).

<sup>120</sup> “Recognition- the doctorate as (1) a sign of intellectual and /or professional achievement and (2) a marker of credibility in being able to communicate with expertise and authority within and beyond their professional / disciplinary community;” (Loxley & Kerans, 2018).

<sup>121</sup> Positionality- the doctorate as a license for either entering into or progressing within a professional field or disciplinary space. Additionally, this will lead to a competitive positional advantage over other non-doctorate holders. Thus, the doctorate takes on both a signalling (possession of desirable or essential attributes) and screening (must have to progress past the initial recruitment stage) function; (Loxley & Kerans, 2018).

<sup>122</sup> Knowledge generation- the doctorate as a process through which new knowledge is created and legitimised within the parameters of the professional field or discipline, (Loxley & Kerans, 2018).

<sup>123</sup> Alguns dos elementos encontrados na literatura que permitem caracterizar a cultura organizacional são as formas de comunicação (Feldman & March, 1981), os valores, as tradições, as normas, as rotinas, os ritos, os rituais e cerimónias (Pettigrew, 1979), a história, os símbolos, os heróis e líderes da organização (Mitroff & Kilmann, 1975; Dandridge, Mitroff & Joyce, 1980; Tierney, 1988). A cultura organizacional reflete-se no que é feito, como é feito, em quem está envolvido e nas decisões tomadas. Diz respeito às decisões, ações e comunicações tanto a nível simbólico como instrumental (Tierney, 1988). A correcta interpretação da cultura de uma organização permite optar por caminhos/decisões que promovam o envolvimento e aumentam a produtividade dos seus elementos ou simplesmente “tragam” mais fundos, ou ainda, evita opções que levem a conflitos e reduzam a afinidade entre os elementos e a organização. Tierney em 1988 (pág. 8) propôs uma grelha de cultura organizacional como os conceitos essenciais para serem estudados numa universidade, o ambiente, a missão, a sociabilização, a informação, a estratégia e a liderança (Tierney, 1988: 8).



os mesmos objectivos, missões, currículos e o mesmo tipo de liderança, podem ter desempenhos diferentes dependendo estes, da forma como são essas normas /regulamentos são vivenciados pelos elementos que pertencem às instituições.

Neste trabalho não se pretende estudar a cultura organizacional da UNL, mas dar o primeiro passo para se entender, o contexto/a informação/ o ambiente em que funciona o terceiro ciclo. Pretende-se perceber a socialização dos estudantes de doutoramento<sup>124</sup> e o papel dos seus orientadores no seu desenvolvimento académico (que estratégias, metodologias e práticas utilizam), mas também perceber que educação doutoral se perfila na UNL.

Segundo Weidman, Twale e Stein (2001) a socialização ocorre em quatro fases (anticipatória, formal, informal e pessoal) que incluem a aquisição de conhecimentos, o envolvimento do estudante nem actividades da academia e no aumento das suas responsabilidades na sua área de conhecimento: em cada fase o envolvimento do estudante com a academia aumenta. Sendo a integração académica muito importante para um bom desempenho no doutoramento (Gardner, 2007, 2008, 2009; Pearson, 2012), tentou-se perceber se ela é feita e em que moldes. A elaboração dos itens teve por base um modelo de integração na academia cujo mediador é o supervisor que, tanto faz a mediação entre o doutorando e o grupo de investigação em que se insere, como entre o doutorando e a instituição de acolhimento, Fig. 51.

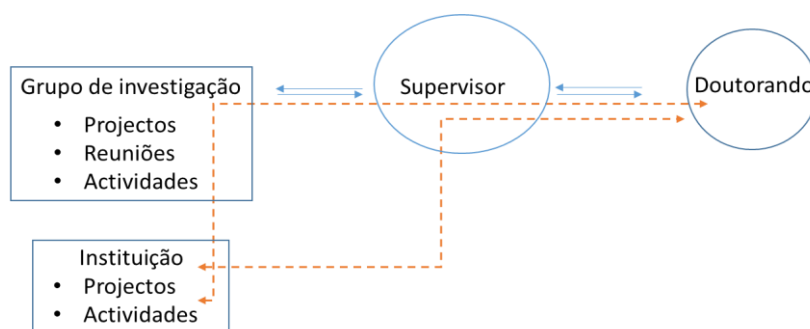


Figura 51 Supervisor (orientador ou coorientador) como mediador entre o doutorando e a academia (grupo de investigação e instituição) (Elaboração própria).

Quando esta mediação não existe, o estudante não está integrado, sente-se só e tem tendência a desistir. A teoria proposta por Tinto (1993) para explicar a retenção de estudantes, propõe segundo Pearson “that student persistence is related to the degree of integration they experience within an institution; having insufficient personal interaction with others within the institution results in a lack of

<sup>124</sup> A definição de socialização de estudantes de doutoramento usada neste trabalho é a que surge na Encyclopedia of International Higher Education System and Institutions (2017): “(...) refere to the process as one in which an individual interacts, integrates, and learns the values, skills, attitudes, norms, and knowledge to effectively take part in a group (...)”

integration” (Pearson, 2012: 191). Nesse contexto foram propostas aos supervisores itens relativamente à socialização e à integração dos estudantes na instituição de acolhimento, Tabela 70.

*Tabela 70* Grau de concordância relativa à sub escala Integração na academia.

Integração na academia	item	Redação do item	Frequência absoluta			
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
Socialização	19	O orientador /coorientador deve encorajar a participação dos estudantes de doutoramento, em reuniões de trabalho do grupo de investigação onde está inserido durante o doutoramento.	98	11	1	0
	28	Realizar um doutoramento é um processo solitário.	11	38	21	42
	69	A apresentação do doutorando aos elementos do grupo de investigação em que irá ser inserido é essencial para uma boa integração na instituição.	77	29	3	0
Tarefas na instituição	66	Durante o doutoramento, o doutorando deve dinamizar atividades na instituição de acolhimento: dar aulas, apresentar o seu trabalho de investigação em seminários do departamento.	41	49	13	6
	67	Durante o doutoramento, o doutorando deve dinamizar atividades na instituição de acolhimento como por exemplo: organizar workshops, organizar sessões de debate e discussão de temas relevantes para a instituição.	33	50	16	11
	71	Os doutorandos devem leccionar pelo menos uma vez enquanto estão a fazer o doutoramento.	24	44	22	20

A socialização foi analisada tendo em conta a integração no grupo de investigação, o que pressupõe conhecer os elementos do grupo e participar nos projectos do mesmo, mas também participar em actividades da instituição de acolhimento (Workshops, seminários, debates, entre outros). Examinando a Tabela 70 é possível destacar um item em que a concordância é muito elevada, o item 19 cuja redação é a seguinte “O orientador /coorientador deve encorajar a participação dos estudantes de doutoramento, em reuniões de trabalho do grupo de investigação onde está inserido durante o doutoramento.”, no entanto esta concordância não é corroborada pela concordância com o item 69 (“A apresentação do doutorando aos elementos do grupo de investigação em que irá ser inserido é essencial para uma boa integração na instituição.”), o que pode indiciar que embora haja concordância com a proposta do item 19, essa poderá não ser executada se o doutorando não for apresentado ao grupo de investigação o que poderá levar ao isolamento do estudante (o que está de acordo com o facto de grande parte dos supervisores considerar que realizar um doutoramento é um processo solitário (item 28)).

Na tabela 71 apresentam-se os resultados da subescala –Integração na academia. Verifica-se que a percentagem de supervisores que concorda com a afirmação “O orientador /coorientador deve

encorajar a participação dos estudantes de doutoramento, em reuniões de trabalho do grupo de investigação onde está inserido durante o doutoramento (item 19 ) é elevada (87,5%) e que não há supervisores a discordarem.

Tabela 71 Análise dos itens da subescala Integração na academia

Integração na academia	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
Socialização	19	87.5	9.8	0.9	0.0	3.81	1.70	0.61	3.87
	28	9.8	33.9	18.8	37.5	2.16	0.32	1.65	3.99
	69	68.8	25.9	2.7	0.0	3.58	1.29	0.60	2.30
Média						<b>3.18</b>	<b>1.10</b>	<b>0.95</b>	<b>3.39</b>
Tarefas na instituição	66	36.6	43.8	11.6	5.4	3.06	0.73	0.87	-5.49
	67	29.5	44.6	14.3	9.8	2.90	0.62	1.03	-5.24
	71	21.4	39.3	19.6	17.9	2.61	0.45	1.38	-2.77
Média						<b>2.86</b>	<b>0.60</b>	<b>1.09</b>	<b>-4.50</b>
Média total						3.02	0.85	1.02	-0.56

A apresentação dos doutorandos à equipa de investigação em que está integrada não leva a concordância de todos os supervisores, somente 68,8% concorda com a afirmação do item 69. 9,8% dos supervisores concorda com a afirmação “Realizar um doutoramento é um processo solitário “ (item 28) e 37,5% discorda. Esta afirmação é diferente da afirmação “Realizar um doutoramento é um processo individual.” ( não colocada no questionário), enquanto a primeira remete para a solidão e isolamento do processo, a segunda (não colocada no questionário) remete para o carácter único e pessoal de cada projecto doutoral. O objectivo de se ter optado pelo item 28, prendeu-se com a importância que a solidão e o isolamento têm no abandono do projecto doutoral. O facto do aluno se sentir isolado, à parte e afastado da academia não promove um sentimento de pertença (Gardner, 2009).

Outra questão emergente neste trabalho de investigação, e que não foi possível estudar, é o modo com o trabalho em equipa durante o projecto doutoral pode interferir favoravelmente na integração mas desvirtuar a capacidade do estudante desenvolver a criatividade e a originalidade no seu trabalho. Se por um lado, o facto do estudante estar isolado e não trabalhar em equipa (embora integrado numa equipa de investigação), não lhe permite desenvolver competências relacionadas com a tomada de decisões em situações complexas, interagir com pessoas diferentes, coordenar ou ser coordenado em equipas de trabalho, e desenvolver competências de lideranças e as suas aptidões como investigador num equipa de investigação ( o que é corroborado pelos resultados apresentados na Fig. 33), por outro ao estar integrado vai participar no desenvolvimento de um projecto/um bem-comum a todos os elementos da equipa de investigação, podendo a sua originalidade e a criatividade ser sacrificadas para se alcançar o objectivo da equipa.

### 9.6.1 Socialização durante a realização da pesquisa doutoral

Observando os resultados, Tabela 71, é possível verificar que, tal como já tinha sido frisado, o item 19 tem o maior número de concordâncias (87,5%), seguindo-se o item 69 com 68,8% de respondentes a concordar com a afirmação. Este último resultado e o facto de haver 25,9% de superiores que concordam parcialmente com a afirmação 69, levanta a questão: “Se a apresentação do doutorando aos elementos do grupo de investigação em que irá ser inserido não é essencial para uma boa integração na instituição, o que será essencial? Como é que estes supervisores propõem integrar o estudante na academia?”. Sem a integração no grupo de investigação e na cultura da instituição, dificilmente o estudante será integrado na academia, o que poderá levar ao seu isolamento. Embora o projecto doutoral deva ser uma contribuição inovadora e original esta não deverá implicar o isolamento do estudante. De enfatizar que se os supervisores consideram que “O projecto de pesquisa de um doutorando deve articular-se claramente com os interesses de investigação do orientador/coorientador.” (item 26 da subescala da natureza do grau) então, implicitamente o projecto de investigação doutoral deverá de alguma forma “ajudar” o projecto do supervisor e desta forma contribuir para o desenvolvimento de projectos do grupo de investigação onde os doutorandos deverão estar inseridos.

### 9.6.2 Tarefas na instituição de acolhimento pesquisa doutoral

A percentagem de discordância em relação à afirmação “Os doutorandos devem leccionar pelo menos uma vez enquanto estão a fazer o doutoramento.” é elevada (17,9%), bem como o grau de discordância parcial (19,6). Este resultado poderá ser explicado pelo facto de na percepção dos supervisores, os doutorandos deverem estar dedicados à investigação em exclusividade. Já o item 66, cuja redação é “Durante o doutoramento, o doutorando deve dinamizar atividades na instituição de acolhimento: dar aulas, apresentar o seu trabalho de investigação em seminários do departamento”, apresenta maior grau de concordância (36,6%), havendo 43,8 % de supervisores que concordam parcialmente com a mesma. Já a dinamização de actividades (item 67 “Durante o doutoramento, o doutorando deve dinamizar atividades na instituição de acolhimento como por exemplo: organizar workshops, organizar sessões de debate e discussão de temas relevantes para a instituição”) não é percebida pelos supervisores com tanta concordância, aumentando o número de supervisores que discordam (9,8 %) e que discordam parcialmente (14,3%). Na segunda situação o estudante tem uma atitude ativa (organiza). Já na primeira esta não é explícita podendo ser interpretada como uma atitude passiva (só faz porque o mandam fazer).

Com estes resultados é possível verificar que o grau de discordância aumenta com o envolvimento do estudantes em actividades da instituição e o grau de concordância diminui. Estes resultados poderão indicar que a integração do doutorando nas actividades da instituição que não estejam directamente

relacionadas com o projecto de investigação doutoral não é percecionado pelo supervisor como algo muito positivo. Este resultado deverá ser interpretado, à luz do significado que para o supervisor tem a realização de um doutoramento, e que pressupõe que o projecto de investigação doutoral deverá ocupar na íntegra o tempo disponível dos estudantes, para que estes desenvolvam competências de investigação. Esta posição poderá também estar relacionada com o facto de atualmente, o tempo de conclusão dos doutoramentos (tempo definido pelas instituições de ensino) ser delimitado e poder ter influência na avaliação de desempenho do supervisor<sup>125</sup>.

## 9.7 Relação interpessoal

As relações interpessoais supervisor-doutorando são uma das peças importantes na supervisão, sendo referidas na literatura como tendo muita influência na conclusão do doutoramento.

Para Sprinthall e Sprinthall (1980), as competências do supervisor incluem a intermediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências de comunicação e relacionais. Alguns autores (Mainhard et al.) analisaram a relação interpessoal doutorando-supervisor e propuseram o “Modelo de supervisão de comportamento interpessoal” que se descreveu na secção 2, capítulo 3 (parte I). Para Glickman (1985) os supervisores devem possuir “skills de relacionamento interpessoal” (conjunto de atitudes) que o autor categorizou: Prestar atenção; Clarificar (o supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do doutorando); Encorajar; Servir de espelho; Dar opinião; Ajudar a encontrar soluções para os problemas, depois de o assunto ter sido discutido; Negociar. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas; Orientar; Estabelecer critérios e Condicionar- O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das suas orientações.

É ainda importante enfatizar que a relação estabelecida entre supervisor e o doutorando deve ser profissional e não pessoal, devendo o processo supervisoivo ser transparente. Nesse contexto, como objectivo perceber como a relação supervisor-doutorando é percecionada pelos supervisores foram propostas algumas afirmações, apresentando-se seguidamente o grau de concordância dos supervisores com as mesmas, Tabela 72.

---

<sup>125</sup> 1 — Os docentes em regime de direito privado estão sujeitos a avaliação de desempenho nos termos de regulamento interno próprio da unidade orgânica em que prestam serviço. (Regulamento n.º 409/2018de artigo 25 publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018). Por exemplo na FCT a orientação de estudantes faz parte da avaliação dos docentes (Faculdade de Ciências e Tecnologia, Despacho (extrato) n.º 13109/2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série — N.º 193 — 4 de outubro de 2012)

Tabela 72 Grau de concordância relativas a afirmações sobre a relação supervisor- estudante.

Relação interpessoal	Item	Afirmação	Frequência absoluta			
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
Relação estudante-supervisor	18	Para a conclusão do doutoramento tem que haver uma boa relação orientador/coorientador - estudante.	59	45	5	3
	33	O estabelecimento de uma hierarquia entre orientador/coorientador e doutorando é importante.	25	42	24	20
Tarefas do projecto	6	A formalização das directivas (tarefas a realizar pelo estudante) do orientador/coorientador é fundamental para a conclusão do doutoramento.	35	51	22	3
	51	Os doutorandos têm que cumprir rigorosamente o plano de trabalhos delineado por mim.	4	32	45	29
Carreira do doutorando	21	A execução e conclusão do projecto de investigação doutoral com sucesso é somente responsabilidade do estudante.	3	31	37	41
	61	Um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior.	15	44	21	30
	70	Um estudante de doutoramento é alguém que pretende uma formação superior sólida, mas não pretende uma carreira académica.	7	49	42	11

Os dados revelam que o grau de concordância com as afirmações é reduzido. Estes dados foram trabalhados, tendo-se obtido os resultados apresentados na Tabela 73 (média, o desvio padrão, a assimetria e a curtose dos dados da Tabela 72). A média da concordância relativamente à relação estudante-supervisor recai no parâmetro 3 correspondente ao concordo parcialmente. Já relativamente às tarefas do projecto e à carreira do doutorando o grau de concordância recai entre o “concordo parcialmente” e o “discordo parcialmente”.

Tabela 73 Análise dos itens da subescala *Relação supervisor-estudante*

Relação interpessoal	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
Relação estudante-supervisor	18	52.7	40.2	4.5	2.7	3.43	0.99	0.64	-2.29
	31	22.3	37.5	21.4	17.9	2.63	0.43	1.43	-3.19
<b>Média</b>						<b>3.03</b>	<b>0.71</b>	<b>1.04</b>	<b>-2.74</b>
Tarefas do projecto	6	31.3	45.5	19.6	2.7	3.04	0.65	1.01	-4.35
	51	3.6	28.6	40.2	25.9	2.06	0.37	1.32	-5.40
<b>Média</b>						<b>2.55</b>	<b>0.51</b>	<b>1.16</b>	<b>-4.88</b>
Carreira do doutorando	21	2.7	27.7	33.0	36.6	1.96	0.32	1.43	-2.02
	61	13.4	39.3	18.8	26.8	2.36	0.41	1.47	2.55
	70	6.3	43.8	37.5	9.8	2.41	0.55	1.03	-1.23
<b>Média</b>						<b>2.24</b>	<b>0.43</b>	<b>1.31</b>	<b>-0.23</b>
<b>Média total</b>						<b>2.55</b>	<b>0.53</b>	<b>1.19</b>	<b>-2.28</b>

Verifica-se que as respostas estão dispersas por várias opções, centrado-se as respostas ao item 18 (Para a conclusão do doutoramento tem que haver uma boa relação orientador/coorientador - estudante.) e do item 6 (A formalização das directivas (tarefas a realizar pelo estudante) do

orientador/coorientador é fundamental para a conclusão do doutoramento.) entre a opção concordo e concordo parcialmente.

As opções aos itens 33 (O estabelecimento de uma hierarquia entre orientador/coorientador e doutorando é importante.), 51 (Os doutorandos têm que cumprir rigorosamente o plano de trabalhos delineado por mim.), 21 (A execução e conclusão do projecto de investigação doutoral com sucesso é somente responsabilidade do estudante.), 61 (Um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior.) e item 70 (Um estudante de doutoramento é alguém que pretende uma formação superior sólida, mas não pretende uma carreira académica.) encontram-se entre o concordo parcialmente e o discordo parcialmente.

#### 9.7.1 Relação estudante- supervisor

Relativamente à afirmação “Para a conclusão do doutoramento tem que haver uma boa relação orientador/coorientador – estudante” (item 18), a percentagem de supervisores que concordam com ela é de 52,7% havendo 40,2% que concordam parcialmente com a mesma.

A hierarquia tal como o tipo de liderança são importantes no enquadramento do processo de supervisão doutoral, pois sem elas não se percebe a função do supervisor. Na orientação de um processo de investigação doutoral, o supervisor é alguém que, não só guia como aconselha a partir de uma posição superior. Este deve fornecer informação apropriada à resolução dos problemas do processo de investigação e deve promover a tomada de decisões e sobretudo promover o desenvolvimento da autonomia do estudante com base em escolhas fundamentadas. No entanto, só 22,3% dos supervisores concordam que é importante o estabelecimento de uma hierarquia doutorando-supervisor, havendo 17,9% de supervisores que discordam da afirmação do item 33.

#### 9.7.2 Definição de tarefas do projecto doutoral

As definições das tarefas que o doutorando deve realizar durante o doutoramento, ou seja o enquadramento operacional do mesmo é importante para o doutorando planificar a seu trabalho não só em termos de pesquisa (o que fazer? quando fazer?) mas também de trabalhos a entregar (quando? como? e o quê?), as reuniões a assistir (que reuniões? Quando?), o tipo de monitorização que será proposto (Que tipo? Quando ocorre? Quem a faz?), que avaliação haverá (que tipo? Quando ocorre? Quem a faz?) o que permitirá ao aluno perceber não só os objectivos do seu trabalho, mas também o que se espera de si.

Para perceber a importância deste enquadramento operacional foi proposto o item 6 com a seguinte redação “A formalização das directivas (tarefas a realizar pelo estudante) do orientador/coorientador é fundamental para a conclusão do doutoramento”. Verifica-se que 31,3% dos

supervisores concorda com a afirmação e que 45,5% concorda parcialmente, no entanto 19,6% discorda parcialmente da mesma. Três virgula seis por cento (3,6 %) dos supervisores concordam que os doutorandos têm de cumprir a planificação (plano de trabalhos) delineada por si, e 28,6% concorda parcialmente com a afirmação do item 51. Estes dados indicam por um lado que os supervisores pretendem que o seu plano de trabalho seja a base de trabalhos do doutorando, que pode ser alterada pelo doutorando durante o desenvolvimento da pesquisa, o que implicitamente é um dado que permite inferir que os supervisores valorizam a autonomia dos doutorandos.

### 9.7.3 Carreira do doutorando no futuro

Tendo em atenção que o doutorando é um futuro investigador, e que o supervisor doutoral tem um papel essencial na sua integração no meio investigativo (académico ou não), este deverá responsabilizar-se pela formação do doutorando, mas também relativamente à preparação do mesmo para uma futura carreira<sup>126</sup>. É importante perceber de que forma a responsabilidade é sentida pelos supervisor no sucesso, ou no insucesso, dos seus doutorandos. Neste contexto colocaram-se afirmações que implicitamente informam sobre as percepções dos supervisores em relação à carreira do doutorando. Relativamente ao item 21 “A execução e conclusão do projecto de investigação doutoral com sucesso é somente responsabilidade do estudante”, verifica-se que 36,6% discorda da afirmação, e que 33% discorda parcialmente, o que reflecte o grau de responsabilidade sentida pelos supervisores relativamente à não conclusão do doutoramento pelo doutorando.

No sentido de perceber melhor como os supervisores vêem um doutorando e pespectivam a sua carreira, colocaram-se as seguintes afirmações: “Um estudante de doutoramento é alguém que pretende uma formação superior sólida, mas não pretende uma carreira académica” (item 70) e “Um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior” (item 61), verificando-se que se por um lado não veem os doutorandos como futuro investigador/professor do ensino superior (somente 13,4% concordaram com esta afirmação e 26,8% discordaram), também não os percebem como “alguém que pretende uma formação superior sólida, mas não pretende uma carreira académica.” Uma vez que só 6,3% concordaram com esta afirmação e somente 9,8% discordou. A percepção do que é um doutorando varia. Para alguns supervisores será um futuro investigador ou professor do ensino superior, para outros será alguém que pretende melhorar a sua formação. A questão que se levanta será “ Que implicações é que estas diferentes percepções têm nas práticas de supervisão?” a que se associa outra, “Será que este ponto de vista é concordante com o ponto de vista do doutorando?”. Embora tenha sido

---

<sup>126</sup> Os descritores de qualidade da supervisão referem como responsabilidade do supervisor o aconselhamento quanto ao projeto, a monitorização e documentação do processo, a observação da ética e conduta científica, o apoio no desenvolvimento da carreira do doutorando e o apoio na inserção do doutorando em redes científicas internacionais e na comunidade académica. (ORPHEUS, 2011, 2012).



colocada a questão relativa à perceção da utilidade e objectivos do doutoramento aos estudantes e, aos supervisores tenha sido perguntado “Indique qual é para si o objectivo de um doutoramento, para além de produzir novo conhecimento ?” (Secção 9.5.4) não foi possível cruzar os dados .

De referir ainda os descritores de qualidade propostos para a supervisão doutoral, da associação de instituições e faculdades europeias de Biomedicina e Ciências da Saúde (ORPHEUS, 2011 e 2012), referem que as responsabilidades do supervisor passam por: aconselhamento quanto ao projeto, monitorização e documentação do processo, observação da ética e conduta científica, apoio no desenvolvimento da carreira do doutorando, apoio na inserção do doutorando em redes científicas internacionais e na comunidade académica. Também Gardner em 2007, indica cinco características que os supervisores devem ter: serem acessíveis aos estudantes; darem o feedback positivo e regular do percurso dos doutorandos; mostrarem que se preocupam e interessam pelos doutorandos; devem tratar os doutorandos como colegas ou pares; apoiarem os doutorando na sua pesquisa. Neste contexto urge (re)definir a posição dos supervisores na UNL tendo em conta a sua responsabilidade, que vai para lá da orientação de uma tese.

## 9.8 Fatores intrínsecos ao supervisor

Sendo a supervisão uma actividade humana, a motivação pessoal do supervisor para a realizar é um factor que deve também ser analisado. Se o supervisor encontra satisfação e gratificação na atividade, envolver-se-à mais na mesma. Para isso foram apresentadas quatro afirmações aos supervisores que refletem a sua (des)motivação. Também se introduziu uma questão aberta para possibilitar a obtenção de mais dados.

### 9.8.1 Motivação pessoal do supervisor

A primeira afirmação proposta no questionário (item 25, “Tenho muito trabalho e pouco tempo para fazer a supervisão dos doutorandos”) estava relacionada com a ideia de que o supervisor não tem tempo suficiente para realizar a supervisão (excessiva carga de trabalho). A segunda (item 38) estava relacionada com a ideia de que a supervisão é um “fardo” que investigadores e professores universitários têm de carregar para ter lugar na academia e para progredir na carreira. A terceira (item 49) com a satisfação de ajudar um doutorando a concluir o projecto doutoral e a quarta (item 50) com a realização pessoal que surge na supervisão doutoral, Tabela 74.

Tabela 74 Grau de concordância relativa à subescala motivação pessoal do supervisor.

Item	Redação do item	Frequência absoluta			
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
25	Tenho muito trabalho e pouco tempo para fazer a supervisão dos doutorandos.	11	32	30	39
38	Ser orientador /coorientador é uma tarefa que sobrecarga o trabalho de um investigador/professor.	28	30	21	33
49	Para mim é importante que os meu(s) orientando(s) conclua(m) o doutoramento	102	7	1	0
50	Sinto-me realizado como professor quando oriento estudantes de doutoramento.	90	19	2	0

Os resultado permitem concluir que, esta população de supervisores, não sente que tem pouco tempo para realizar a supervisão (34,8% discordam da afirmação do item 25) e só 9,8 % concorda com a mesma, Tabela 75.

Em relação à sobrecarga que a supervisão provoca no trabalho de um investigador/professor, não há consenso, havendo 25,0 % que concorda e 29,5% que discorda, sendo a média do grau de concordância entre o concordo parcialmente e o discordo parcialmente. Já relativamente à importância que a conclusão do projecto tem para o supervisor há unanimidade; 91,1% concorda com a afirmação “Para mim é importante que os meu(s) orientando(s) conclua(m) o doutoramento”, o que demonstra que os supervisores se sentem motivados para a supervisão. Corroborando esta conclusão, surge a concordância de 80,4 % dos supervisores com a afirmação “Sinto-me realizado como professor quando oriento estudantes de doutoramento”.

Tabela 75 Análise dos itens da subescala motivação pessoal do supervisor.

Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
25	9.8	28.6	26.8	34.8	2.13	0.23	1.87	1.41
38	25.0	26.8	18.8	29.5	2.47	0.34	1.65	-4.15
49	91.1	6.3	0.9	0.0	3.85	1.79	0.61	3.95
50	80.4	17.0	1.8	0.0	3.76	1.53	0.61	3.50
				média	3.05	0.97	1.18	1.18

Para tentar perceber melhor que fundamentos levam um supervisor a orientar/coorientar estudantes de doutoramento, colocou-se no questionário a seguinte pergunta: “Que motivos levam um supervisor a orientar estudantes de doutoramento?.” 101 supervisores responderam à questão e, 11 supervisores não responderam. Esta questão permitiu também perceber as concepções gerais de doutoramento nomeadamente quanto à natureza do doutoramento (processo, produto e contexto) e ao valor do mesmo (utilidade e importância).

Da Análise de conteúdo executada às respostas dadas pelos supervisores foi possível perceber que, os motivos que levam um supervisor a realizar supervisão doutoral são, o dever profissional do supervisor (10,0%), o desenvolvimento profissional e necessidade para progressão na sua carreira

(supervisores) (12,8 %), a ajuda na investigação que os doutorandos dão (19,1%), a produção do conhecimento (14,5%), o gosto/ motivação e interesse pelo tema de investigação (10,9%), a transmissão de conhecimentos (9,1%), a criação de equipas de investigação (4,5%), o ensino (4,5%), o desenvolvimento de temas e investigação que a supervisão proporciona (3,6%), pela realização pessoal (4,5%) e pela publicação de artigos (2,7%), Tabela 76.

De realçar a resposta de um supervisor quando refere que “Grande parte do trabalho experimental dos investigadores é executado por estudantes de doutoramento e pós-doutoramento. Só assim se atinge os índices de produtividade internacionais. Os estudantes em co-orientação asseguram a investigação colaborativa.” Este comentário e a percentagem de supervisores que refere que realiza supervisão para ter ajuda na investigação (19,1%) é corroborado pelo comentário dos doutorandos (secção 10.11 deste capítulo). Esta realidade é também referida no estudo de Johnston, Sampson, Comer e Brog (2016) quando refere que “Doctoral candidates contribute significantly to the academic life and reputation of universities. (...) approximately two-thirds of research outputs in Australia have been attributed to research students (Pearson, Evans & Macauley, 2006)”. Esta perspectiva deve ser tida em conta pela instituição, uma vez que a UNL pretende manter elevados padrões de qualidade na investigação e assim figurar nos rankings internacionais em lugares destacados.

Desta análise emerge ainda um novo paradigma, que está relacionado com os critérios de seriação dos estudantes pelo supervisor. Há supervisores que escolhem fazer supervisão tendo em conta os temas do projecto ou monografia do estudante e de como este pensa desenvolver o projecto, o que constitui uma alteração ao paradigma vigente (os estudantes escolhem os supervisores pelo temas de investigação que estes propõem) e que é explicitado na entrevista com o vice-Reitor (Parte II, Capítulo 3, Secção 5).

É interessante verificar que alguns dos motivos invocados pelos supervisores para realizar supervisão doutoral se referencem à carreira do próprio supervisor (publicação de artigos, progressão na carreira, dever profissional), mas também há motivos invocados que reflectem o gosto pela ciência e pelo seu desenvolvimento. Estas diferenças têm subjacentes as diversas perceções e significados do que é (Natureza do grau) e para que serve (utilidade e instrumentalidade) o doutoramento, para estes supervisores. Mais, os motivos apresentados terão como consequência diferentes envolvimentos dos supervisores no processo de supervisão e implicam diferentes práticas e vivências dos estudantes.

Tabela 76 Respostas dos supervisores à questão: “Que motivos levam um supervisor a orientar estudantes de doutoramento.

Dominios	Resposta do supervisor à questão: Que motivos levam um supervisor a orientar estudantes de doutoramento?	Frequência absoluta	% de respostas
<b>Dever profissional do supervisor</b>	Dever (2x) Dever profissional. Obrigação It is one of the obligations of an university teacher Obrigatório Creio que isto faz parte da carreira universitária onde a transmissão de conhecimentos a este nível é também essencial Evolução na carreira. Explorar novos temas de investigação. Faz parte das funções dos docentes universitários.. Faz parte do trabalho de um “professor científico” (infelizmente existem também outros :-()) Intrínseco à profissão. Professional service to institution and country	11	10,0
<b>Gosto / motivação / interesse pelo tema</b>	Motivação e interesse na formação de novos estudantes Motivação, interesse em ensinar e gosto pela ciência Gostam de ensinar o que sabem e de pôr em prática ideia que tenham Gostar de investigação e de partilhar a curiosidade científica Gosto de ensinar e transmitir conhecimento. Gosto pela investigação e por partilhar conhecimento científico Interesse pelo tema Pelo interesse do tema doutoral, pelo diálogo intenso com os doutorandos, pela aprendizagem que ambos realizam ao longo do processo de investigação e escrita Assunto interessante e aluno motivado e inteligente. Tema do seu interesse/domínio; Prazer no processo. Motivação para trabalho de investigação	12	10,9
<b>Desenvolvimento profissional e progressão na carreira do supervisor</b>	Progressão na carreira (3 x) valorização do CV (2x) valorizar a carreira. Avaliação e progressão na carreira evolução técnico-científica e consolidação das competências pedagógicas Fazer carreira Para um Orientador, supervisão doutoral é expandir e prolongar no tempo o trabalho científico do orientador Indicadores de desempenho Indicador de performance: Os alunos de doutoramento e a qualidade do seu trabalho são o melhor indicador da performance de um investigador. Além disso os (bons) alunos de doutoramento são essenciais a qualquer equipa de investigação	13	12,8
<b>Ter ajuda na investigação</b>	Ajuda na investigação. Contributo fundamental para avançar o conhecimento. Capacitar futuros colegas para produzir trabalho autónomo Colaboração na investigação desenvolvida Condução de trabalho de investigação relevante. Consolidação de uma area de investigação do orientador ou criação de novas linhas Continuação do trabalho de investigação iniciado com o sei proprio doutoramento Maior produtividade, formação de pessoal mais qualificado. Mão de obra para por em prática novas ideias; Para auxiliar na sua própria investigação Aumentar capacidade de trabalho Estimular investigação Fazer crescer o grupo de investigação Formar novas gerações de investigadores. Fortalecimento da equipa de investigação e da respectiva massa crítica Fundamental para a progressão da minha própria investigação. Introdução de novas competências no grupo de investigação Porque deve fazer investigação e não ter apenas uma carreira académica; essencial para evoluir no seu conhecimento Robustecer a sua própria investigação Partilhar investigação Grande parte do trabalho experimental dos investigadores é executado por estudantes de doutoramento e post-docs. Só assim se atinge os índices de produtividade internacionais. Os estudantes em co-orientação asseguram a investigação colaborativa.	21	19,1

Continuação da Tabela 76. Respostas dos supervisores à questão: “Que motivos levam um supervisor a orientar estudantes de doutoramento?”

Domínios	Resposta do supervisor à questão: Que motivos levam um supervisor a orientar estudantes de doutoramento?	Frequência absoluta	% de respostas
<b>Produção de conhecimento</b>	Fazer avançar o conhecimento na área Criar inovação Avanço do conhecimento. Contribuir para a evolução e formação dos doutorandos. Contribuir para a formação avançada na área de especialização/ estudante financiado a realizar trabalho de investigação Contribuir para a formação do doutorando e para o avanço do estado da arte Contribuir para o avanço do conhecimento; aumentar as competências do doutorando Para realizar trabalho de investigação. Aprofundamento de temas de investigação que o docente do superior não tem condições de tempo para o fazer. Aprofundar a área de conhecimento Aprofundar o conhecimento numa área descoberta de novos temas Produzir conhecimento; Criar conhecimento Potenciar a criação de conhecimento Criar conhecimento Produção de resultados de investigação	16	14,5
<b>Criação e formação de equipas de investigação</b>	Fazer escola Criar uma equipa; Criar uma escola Ter uma equipa de investigação a desenvolver uma linha de estudo Supervisão doutoral insere-se em projetos de investigação. Doutorandos são investigadores da equipa.	5	4,5
<b>Publicação de artigos</b>	Publicação de artigos (2X) Aumentar capacidade de publicação	3	2,7
<b>Desenvolvimento de temas /trabalho de investigação</b>	Desenvolver actividades de investigação Desenvolvimento de novos temas e encontro de soluções; Desenvolvimento de temas que considera importantes para a investigação; Desenvolvimento de trabalho de investigação;	4	3,6
<b>Transmissão de conhecimentos</b>	Transferência de conhecimento (2x) Transmissão de conhecimento e experiência; alguém para trabalhar em equipa num mesmo objectivo Transmissão de conhecimentos; solidificação de equipa de investigação; realização de projectos de investigação Transmitir a minha experiência Treinar uma nova geração de investigadores, poder enveredar por novas áreas de investigação, possuir recursos para efectuar mais investigação Proporcionar formação científica avançada Sedimentar a investigação na área científica. Simplesmente não podemos aspirar à extinção se fôssemos dispensar a supervisão. É necessário dar continuidade à nossa missão. Propagação do conhecimento.	10	9,1
<b>Ensinar</b>	To teach research: to teach project management ( management of objectives in time, and of financial and human resources); to teach how to teach research; Vontade para ensinar Prazer em ensinar e fazer crescer Realização como docente e vontade de ensinar e aprender em conjunto. Formação/ensino	5	4,5
<b>Realização pessoal</b>	Vocação Realização de investigação científica Realização. Prazer intelectual, maturidade intelectual pela exigência da orientação, ajuda ao orientando para o projectar no futuro Satisfação pessoal,	5	4,5
<b>Outros</b>	Aprender técnicas de orientação, gestão de conflitos Crescer... Desafios intelectuais Ser especializado na área em que o estudante se propõe investigar interagir com alunos	5	4,5

### 9.8.2 Dificuldades sentidas pelo supervisor

Para perceber as dificuldades sentidas pelos supervisores da UNL, perguntou-se aos supervisores “Que dificuldades os supervisores encontram no dia-a-dia”. Fez-se a Análise de conteúdos às respostas dadas e categorizou-se. As dificuldades referidas pelos supervisores foram analisadas e foram separadas em dois grupos, as sentidas pelos supervisores tendo em conta os doutorandos e tendo em conta o processo supervisoivo. Tendo em conta as dificuldades relacionadas com os doutorandos encontraram-se como domínios de Análise: as características dos alunos; a gestão de conflitos e expectativas; a motivação e o foco do estudante; a falta de tempo dos doutorandos e a gestão de tempo por parte dos estudantes, Tabela 77.

Tendo em conta as dificuldades sentidas pelos supervisores relativamente ao processo supervisoivo, os domínios de Análise foram: a falta de tempo dos supervisores; a gestão de tempo; o alinhamento entre interesses de investigação do supervisor e do doutorando; o financiamento e outros, Tabela 78.

Pela Análise dos resultados, verifica-se que as maiores dificuldades sentidas pelos supervisores relacionadas com os doutorandos se centram na motivação dos doutorandos (46%), nas características que os doutorandos revelam (27%) e na gestão de conflitos e expectativas (15%).

Relativamente às dificuldades que os supervisores encontram no dia-a-dia relacionadas com o processo de supervisão podem destacar-se a falta de tempo dos supervisores (referido por 27% dos supervisores), bem como a falta de financiamento (referido por 25% dos supervisores), Tabela 78.

Das dificuldades sentidas pelos supervisores, algumas poderão ser ultrapassadas, como por exemplo as referentes à gestão de conflitos e expectativas, se as instituições promoverem formação nesse sentido. Já relativamente às instituições e ao processo de supervisão, as dificuldades sentidas pelos supervisores poderão ser um entrave à aceitação da supervisão por parte dos supervisores, devendo ser tidas em conta pelas instituições, para melhorar o bem estar dos supervisores.

Destaca-se aqui a incoerência entre a falta de tempo referida aqui por 27% dos supervisores e a discordância de 34,8% (e a discordância parcial de 26,8%) dos supervisores relativamente ao item 25, cuja redação é “Tenho muito muito trabalho e pouco tempo para fazer a supervisão de doutorandos”.

Tabela 77 Dificuldades os supervisores encontram no dia-a-dia relacionadas com os doutorandos

Domínios	Resposta do supervisores	Frequência absoluta	% de respostas
Características dos estudantes:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de conhecimentos, falta de criatividade, problemas burocráticos</li> <li>Alunos com falta de bases;</li> <li>Alunos que desejam realizar doutoramento por razões profissionais ou de prestígio, mas não têm capacidade/interesse pela investigação.</li> <li>Falta de capacidade do orientando em escrever bem</li> <li>Alguns não têm conhecimentos suficientes de inglês (escrito e falado) (2)</li> <li>Capacidade de transmissão do conhecimento através da escrita</li> <li>Estudantes ausentes e pouco determinados... falhanço quase certo!</li> <li>A falta de vontade do orientando</li> <li>Incapacidade de ouvir</li> <li>Incapacidade do aluno de avançar na investigação de forma autónoma.</li> <li>Frequentemente conjuntos de dados irrelevantes e conclusões erradas, e tempo de formação perdido, ocorrem quando os estudantes evitam discutir os seus resultados e conclusões.</li> <li>Comportamento do orientando /Obediência (2)</li> </ul>	14	27
Gestão de conflitos e expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>A gestão de conflitos e de expectativas</li> <li>Convencer o aluno de que o trabalho que está a desenvolver é o melhor de todos!</li> <li>Assegurar que o aluno consiga ultrapassar os "maus momentos"</li> <li>A não obtenção de resultados; lidar com negativismo do doutorando</li> <li>Quando os doutorandos se afastam - ou porque "Já" sabem tudo, ou por não querer confrontar ideias que podem ser melhores</li> <li>Interactuar com alunos que sejam eticamente incorrectos.</li> <li>Saber gerir as situações de motivação adicional quando os planos iniciais falham; procurar alternativas que funcionem</li> <li>Interacção com os estudantes</li> </ul>	8	15
Motivação e do foco do estudante	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manter o aluno motivado quando as tarefas são difíceis e morosas/ To keep the motivation of the students/Manter o doutorando sempre motivado no trabalho a desenvolver (8).</li> <li>manter os alunos focados no tema proposto / Alunos dispersam-se. (4)</li> <li>Manter os alunos motivados e fazer-los sentir que o seu trabalho tem importância</li> <li>Manter o estudante com interesse no tema durante todo o tempo do doutoramento.</li> <li>motivar os alunos tendo conhecimento das dificuldades que enfrentam depois de terem obtido o título</li> <li>manter os alunos com um nível elevado de exigência; boa disposição dentro do grupo</li> <li>Dispersão do aluno por outras actividades (profissionais)</li> <li>Gestão dos factores motivacionais</li> <li>Os alunos por vezes ficam desanimados com a solidão do trabalho doutoral</li> <li>Não o deixar desistir.</li> <li>Desmotivação ocasional dos alunos devido a problemas que surgem no processo de investigação (inclusive artigos rejeitados).</li> <li>Alunos com falta de motivação;</li> <li>Iregularidades por parte dos alunos (não resposta, desmotivação, etc).</li> <li>Motivar o estudante face as frustrações inerentes ao meu tipo de investigação</li> </ul>	24	46
Falta de tempo dos doutorandos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a falta de disponibilidade dos doutorandos, o não cumprimento das tarefas propostas com o orientador</li> <li>feedback atempado e regular por parte do aluno; desvios e solicitações do co-orientador ou do presidente do programa doutoral</li> <li>Falta de tempo dos orientandos</li> </ul>	3	6
Gestão de tempo - estudantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestão do cronograma do aluno para a defesa da dissertação, background formativo do orientando</li> <li>ajudar os estudantes a gerir o tempo; ajudar nas crises de ansiedade</li> <li>fazer cumprir prazos</li> </ul>	3	6

Tabela 78 Dificuldades os supervisores encontram no dia-a-dia relacionadas com o processo de supervisão e as instituições.

Domínios	Respostas dos supervisores	Frequência absoluta	% de respostas
<b>Falta de tempo dos supervisores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indisponibilidade devido a inúmeras outras actividades.</li> <li>• Disponibilidade de tempo para acompanhar mais proximamente as pesquisas dos doutorandos, dadas as sobrecargas com aulas e com tarefa burocráticas</li> <li>• Falta de tempo devido à excessiva carga horária.</li> <li>• o tempo que demorou as simulações e as experiências reais;</li> <li>• a pressão para terminar o trabalho numa data apertada</li> <li>• Falta de tempo para orientar devidamente</li> <li>• Dispor de tempo para acompanhar as actividades do doutorando de forma eficaz.</li> <li>• O tempo disponível é muito pouco. Excesso de trabalho.</li> <li>• Falta de tempo para orientar com proximidade (7)</li> </ul>	15	27
<b>Gestão de tempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão de tempo/ Gestão do tempo, face ao necessário para orientações de mestrado, docência e investigação(3)</li> <li>• a gestão do tempo com doutorando trabalhador</li> <li>• Arranjar tempo para orientação e mera troca de impressões com alguns dos estudantes.</li> <li>• Organização.</li> <li>• Disponibilidade/ Pouca disponibilidade de tempo (2)</li> </ul>	8	15
<b>Alinhamento entre interesses de investigação do supervisor e do doutorando</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinhamento dos interesses de investigação.</li> <li>• Sometimes imperfect match of research interests</li> <li>• Temas por vezes desinteressantes (para mim)</li> </ul>	3	5
<b>Financiamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de financiamento adequado e morosidade nos aspectos burocráticos/Dificuldades de financiamento/ Dificuldades orçamentais /Conseguir meios financeiros necessários (5)</li> <li>• Financiamento e gestão desastrosa de projetos por parte da instituição de acolhimento</li> <li>• Financiamento para o desenvolvimento da investigação (amostragem, Análises, tratamento de dados, componentes e reagentes, participação em reuniões científicas e congressos, etc.)</li> <li>• A faculdade não dá bolsas para podermos contratar os alunos de doutoramento /Financiamento dos candidatos /garantir financiamento estável para a totalidade do doutoramento(3)</li> <li>• Não encontro nenhuma além da captação de financiamento</li> <li>• Financiamento para participação em congressos.</li> <li>• dinheiro</li> <li>• Dificuldades económicas dos doutorandos,</li> </ul>	14	25
<b>Burocracia, gestão da supervisão, workload</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptar o estilo de orientação às diferentes orientandas</li> <li>• falta de meios técnicos</li> <li>• a escrita de artigos com qualidade Q1.</li> <li>• péssimas condições de acolhimento (eg falta de climatização e mobiliário)</li> <li>• Trabalhando numa área em que não existe licenciatura específica, o problema central é orientar os alunos no sentido de eles adquirirem uma formação sólida de base para a sua investigação futura.</li> <li>• Não existir dispensa de serviço docente associada a esta atividade.</li> <li>• tempo para as actividades administrativas</li> <li>• Ser capaz de equilibrar os estímulos aos pensamentos divergentes e convergentes no processo de investigação</li> <li>• A falta de flexibilidade dos actuais programas doutorais em Portugal.</li> <li>• Poucos concursos da fct mctes</li> <li>• A engrenagem burocrática (pesada e medonha, muitas vezes contra-producente)</li> <li>• Fazer os alunos perceberem que o doutoramento é deles e para eles; eu Já fiz o meu.</li> <li>• Não interferir demasiado nas opções do orientador sobre a estratégia de investigação</li> <li>• poucos alunos</li> <li>• Falta de condições oferecidas pela FCT NOVA para os alunos desenvolverem a sua investigação.</li> </ul>	15	27



De mencionar ainda que, alguns dos descritores de qualidade propostos para supervisão doutoral da associação de instituições e faculdades europeias de Biomedicina e Ciências da Saúde (ORPHEUS, 2011 e 2012), vêm ao encontro dos resultados encontrados. Nesses descritores refere-se que para se ser supervisor tem de se possuir: uma qualificação formal (normalmente um doutoramento ou experiência a esse nível), experiência numa área específica (devendo ser ativo a nível de investigação), afiliação a uma instituição elegível, e financiamento para projetos de investigação. Esta última condição, pelos resultados encontrados, nem sempre existe, o que condiciona não só as tarefas propostas pelo supervisor e a realizar durante a supervisão, como também a sua qualidade.

Um estudo longitudinal realizado em 2016 na universidade de Auckland na Nova Zelândia, mostrou que as dificuldades de supervisão nessa instituição se focam em três áreas: comunicação, gestão de projectos e escrita da tese (Carter, Kensington-Miller & Courtney, 2017). Tendo em atenção os nossos resultados, é possível verificar que os problemas de supervisão encontrados na UNL, se relacionam essencialmente com duas áreas a relação supervisor- estudante (onde se englobam as características dos estudantes, gestão de conflitos e expectativas, a motivação, e a gestão de tempo do estudante) e a supervisão no seio da organização da instituição. Estas dificuldades também foram sentidas por supervisores de Universidades Australianas, no início século XXI, que para apoiar os supervisores promoveram formação em áreas como relação- supervisor/ estudante, expectativas de supervisores e doutorandos, monitorização do progresso da pesquisa e políticas institucionais (Kiley, 2011). Se para ajudar os supervisores a gerirem a sua relação com o doutorando estes podem frequentar cursos, seminários ou workshops, já para mitigar as dificuldades sentidas em consequência da organização a que pertence, a alteração deverá partir da instituição que poderá propor novas linhas de actuação tendo como objectivo dar suporte aos supervisores e facilitar assim o processo de supervisão doutoral.

### 9.8.3 Motivação do estudante pelo supervisor

A motivação<sup>127</sup> pode ser intrínseca ou extrínseca. A motivação dada ao estudante pelo supervisor, motivação extrínseca, é essencial quando este está a passar dificuldades. Foi colocado no questionário a seguinte afirmação “A capacidade para motivar é muito importante num orientador/coorientador” (item 48). 95 superviores (84,8%) concordou com a afirmação, 16 supervisores concordaram parcialmente (14,3 %) e nenhum supervisor discordou ou discordou parcialmente. Estas respostas evidenciam a importância dada pelos supervisores à motivação dos alunos e dão consistência interna a esta

---

<sup>127</sup> A motivação extrínseca surge como consequência de estímulos externos. No processo de ensino podem surgir das avaliações escolares, das classificações ou de qualificações. Neste caso serão estímulos dados pelos supervisor: elogios ao desempenho, incentivo à participação em congressos, colaboração em atividades do grupo de investigação, entre outros)  
A motivação intrínseca é interior ao estudante é motivada pelo interesse e a relevância percebidas das aprendizagens e também pela concretização de objectivos pessoais (*achievement motivation*), a qual por sua vez é alimentada pelo sucesso percebido e pela autoconfiança do estudante.

investigação uma vez que corroboram os resultados reportados na secção anterior (a motivação do estudante durante o doutoramento é uma das dificuldades sentidas por 46% dos supervisores respondentes, Tabela 77).

## 9.9 Factores externos ao processo de supervisão

Foi também analisada a monitorização e a avaliação do processo de supervisão, apresentando-se os dados (Tabela 79) e os resultados (Tabela 80).

*Tabela 79* Grau de concordância relativa à monitorização e avaliação do processo de supervisão.

Domínios	item	Redação da afirmação	Frequência absoluta			
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
Monitorização	34.	Tenho reuniões regulares com os meus colegas (co)orientadores.	49	33	16	12
	35	Partilhar experiências de orientação só é útil quando estamos a iniciar esta actividade.	7	8	30	66
	36	A orientação não necessita de monitorização.	7	8	30	66
	63	A monitorização externa da orientação doutoral, por exemplo pelo conselho científico ou pelo conselho pedagógico, é importante para garantir a qualidade da mesma.	22	37	27	24
Avaliação	8	Para perceber a qualidade do trabalho desenvolvido pelo estudante o orientador/coorientador deve agendar apresentação(ões) pública(s) oral(ais) com a presença de avaliadores externos.	43	44	17	8
	37	A avaliação da orientação é desnecessária.	14	21	38	37

Nos itens relativos à monitorização da supervisão há uma grande dispersão de resultados. Nos itens 35 e 36 (itens negativos) a maioria das respostas centra-se entre a discordância a discordância parcial. Em relação à realização de reuniões regulares com colegas supervisores e avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido por avaliadores externos, as respostas estão dispersas pelas quatro opções de concordância. As diferentes opiniões dos supervisores, relativamente a estas reuniões poderá ser consequência da percepções de que estas implicarem um volume de trabalho acrescido.

*Tabela 80* Análise dos itens relativos à monitorização e avaliação do processo de supervisão.

Domínios	Percentagem de respondentes por grau de concordância					Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	Item	4	3	2	1				
Monitorização	34	43.8	29.5	14.3	10.7	3.03	0.74	0.96	-0.21
	35	6.3	7.1	26.8	58.9	1.59	0.19	1.75	-5.45
	36	6.3	7.1	26.8	58.9	1.59	0.19	1.75	-5.45
	63	19.6	33.0	24.1	21.4	2.47	0.34	1.63	-1.89
Avaliação					<b>média</b>	<b>2.17</b>	<b>0.37</b>	<b>1.52</b>	<b>-3.25</b>
	8	38.4	39.3	15.2	7.1	3.09	0.70	0.97	-4.25
	37	12.5	18.8	33.9	33.0	2.07	0.15	2.06	0.78
					<b>média</b>	<b>2.58</b>	<b>0.42</b>	<b>1.51</b>	<b>-1.73</b>
					<b>Média total</b>	<b>2.31</b>	<b>0.38</b>	<b>1.52</b>	<b>-2.74</b>

### 9.9.1 Monitorização da supervisão doutoral

Quarenta e três virgula oito por cento (43,8%) dos supervisores respondentes concordam com a afirmação “Tenho reuniões regulares com os meus colegas (co)orientadores” (item 34) mas 10,7% discordam. Esta dispersão de resultados evidencia vivências diferentes por parte dos supervisores, o que está relacionado com o facto de pertencerem a escolas da UNL diferentes, com rotinas diferentes e culturas diferentes.

Dezanove virgula seis por cento (19,6%) dos supervisores concordam com a afirmação: “A monitorização externa da orientação doutoral, por exemplo pelo conselho científico ou pelo conselho pedagógico, é importante para garantir a qualidade da mesma” (item 63) mas 21,4 % discorda.

Já em relação à afirmação (item 35) “Partilhar experiências de orientação só é útil quando estamos a iniciar esta actividade” o grau de discordância é elevado, havendo 58,9% supervisores que discordam desta afirmação. 58,9% dos supervisores também discordam da afirmação “A orientação não necessita de monitorização”, havendo 26,8% que discorda parcialmente.

### 9.9.2 Avaliação do projecto doutoral e da supervisão doutoral

A percepção dos supervisores relativamente à avaliação do andamento do projecto doutoral também foi analisada. Confrontou-se os supervisores com a afirmação “Para perceber a qualidade do trabalho desenvolvido pelo estudante, o orientador/coorientador deve agendar apresentação(ões) publica(s) orial(ais) com a presença de avaliadores externos.” (item 8). Trinta e oito virgula quatro por cento dos supervisores concordam com esta afirmação e 39,3% concordam parcialmente.

Em relação à avaliação da supervisão doutoral, (item 37 “A avaliação da orientação é desnecessária”) 33,0 % dos supervisores discordou e 12,5% dos supervisores concordam com a afirmação.

## 9.10 Conclusão

Um dos objectivos desta investigação foi identificar as práticas de supervisão doutoral promovidas pelos supervisores da UNL. Para isso analisaram-se nove dimensões: as características do doutorando, o papel do supervisor, como é feito o desenvolvimento da pesquisa, as práticas de supervisão utilizadas, a natureza do grau, a integração na academia, a relação interpessoal, factores intrínsecos e factores extrínsecos aos supervisores, Tabela 81.

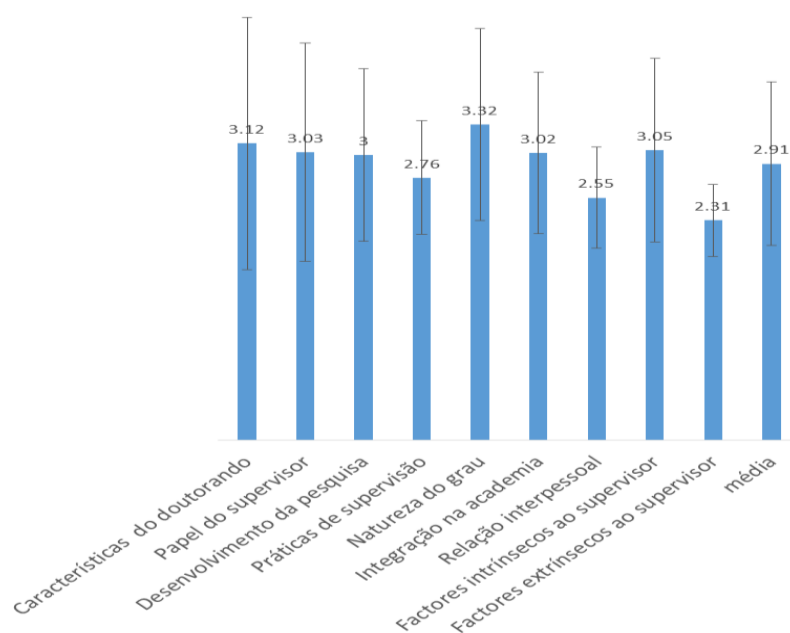
Com o principal objectivo de analisar em que medida existe ou não um comportamento homogéneo das variáveis, foram analisados os resultados obtidos nas dimensões analisadas os valores da média, o desvio-padrão, a assimetria e a curtose dos resultados. A média de concordância destas dimensões ficou próxima do concordo parcialmente (3), tendo um desvio padrão elevado. A assimetria

das dimensões deve ter valores inferiores à unidade, o que acontece com três das dimensões observadas. Também os valores de 3 dimensões são adequados à ausência de curtose (coeficiente inferior à unidade) sugerindo uma distribuição platicúrtica.

*Tabela 81 Resultados das Análises nas várias dimensões analisadas (N= número total de respondentes 112).*

Dimensão	N itens (63)	média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
Características do doutorando	4	3.12	1.33	-0.17	-2.21
Papel do supervisor	5	3.03	1.15	0.77	1.51
Desenvolvimento da pesquisa	13	3.00	0.91	1.00	0.82
Práticas de supervisão	7	2.76	0.60	1.27	-0.39
Natureza do grau	11	3.32	1.01	0.79	-1.45
Integração na academia	6	3.02	0.85	1.02	-0.56
Relação interpessoal	7	2.55	0.53	1.16	-2.28
Factores intrínsecos ao supervisor	4	3.05	0.97	1.18	1.18
Factores extrínsecos ao supervisor	6	2.31	0.38	1.52	-2.74
<b>Total ou média</b>	<b>63</b>	<b>2.91</b>	<b>0.86</b>	<b>0.95</b>	<b>-0.68</b>

É possível verificar que a média das dimensões avaliadas é próxima de 3 (como foi referido anteriormente), destacando-se duas dimensões com os desvios mais elevados, “Características do doutorando” e o “Papel do supervisor” o que indiciam opiniões divergentes sobre essas dimensões, Fig. 52.



*Figura 52 Média e desvio padrão do grau de concordância das dimensões da supervisão analisadas já os factores extrínsecos ao processo de supervisão mostram convergência de percepções uma vez que o desvio padrão médio foi reduzido (0,38).*

A maioria dos supervisores concorda que o estudante deve estar disponível para receber o seu feedback, mas que esse deve ser atempado. Consideram ainda que a autorreflexão dos estudantes é

essencial para o desenvolvimento do projecto de investigação, mas, não consideram importante o aluno saber ouvir. Saber gerir conflitos (o supervisor saber gerir conflitos) é importante para o andamento do projecto doutoral, bem como este ser conhecido em pormenor pelo supervisor.

Relativamente às competências dos estudantes, a maioria dos supervisores considera que há estudantes que não as possuem não concluindo os graus académicos.

A seriação dos doutorandos pelos supervisores é feita tendo em conta a motivação do estudante, a sua personalidade, a área de interesse e também o seu percurso pessoal. Os factores cognitivos (competências e capacidades evidenciadas) correspondem a 24,8% das respostas referidas pelos supervisores. Não sendo de estranhar que depois, ao longo do percurso doutoral, os supervisores verifiquem que os estudantes não têm as competências necessárias para concluir o grau (na verdade só um quarto dos supervisores as considera no momento da seriação dos estudantes).

Para a maior parte dos supervisores respondentes, a principal função do supervisor não é mostrar as ferramentas ao doutorando. Para os supervisores o desenvolvimento da autonomia do estudante é uma prioridade. O supervisor deve, não só acompanhar o projecto, como caso seja necessário, intervir no mesmo sempre com a intenção deste se concluir. Nesse sentido a planificação é realizada em conjunto com o doutorando sendo da responsabilidade de ambos (embora grande parte dos supervisores indique que esta é mais da sua responsabilidade).

Para os supervisores a escrita da tese, não é o mais difícil no doutoramento, percebendo-se pelos resultados que a tarefa mais árdua para os supervisores está relacionada com a motivação para desenvolver, os projectos de pesquisa e o foco dos estudantes no projecto. Este resultado permite explicar a valorização que os supervisores dão à motivação intrínseca dos estudantes a quando da seriação dos mesmos.

Alguns supervisores explicitam as regras de supervisão no início da mesma (atitude profissional recomendada por relatórios internacionais), o que permite clarificar o papel que os intervenientes terão na supervisão. Esta atitude, permitirá lidar mais facilmente em situações de “conflito” e enquadrar os comportamentos e gerir expectativas tanto do supervisor como do doutorando. Permitirá ainda lidar com as características pessoais dos estudantes, que são referidas como dificuldades pelos supervisores.

Algumas dificuldades referidas pelos supervisores estão relacionadas com a instituição, com a burocracia e com a gestão da supervisão.

Relativamente à monitorização do desenvolvimento do projecto, destaca-se o consenso relativo à necessidade de haver um contacto regular com o orientando, que pode ser presencial ou não, individual ou em grupo, onde se faz o ponto da situação do projecto. A escrita de resumos não é uma estratégia muito utilizada pelos supervisores para promover a monitorização e a autorregulação dos estudantes.

Para o supervisor avaliar o trabalho desenvolvido pelo estudante doutoral, poucos supervisores consideram relevante a entrega de trabalhos escritos (relatórios, monografias, artigos, resumos) semestralmente. O que condiciona o tipo de feedback que os supervisores dão; isto é o feedback raramente é escrito sendo predominantemente oral, o que poderá resultar numa perda de qualidade e de informação. De destacar que os supervisores não promovem a escrita de registos pelos estudantes nestes encontros.

As atividades mais solicitadas pelos supervisores são a leitura de artigos, a apresentação de resultados em congressos, a escrita de artigos, a participação como oradores em workshops, seminários e congressos, a troca de ideias entre doutorandos e que façam pontos da situação regularmente.

Em relação à natureza do grau, deve referir-se que se se pensar no grau como um processo, é consensual que o estudante deve adquirir competências de comunicação oral e escrita, competências investigativas e interrelacionais. Nesse sentido os supervisores privilegiam a criatividade e a inovação do orientador como importantes para a resolução de problemas que surgem durante o projecto.

A autoria da tese é controversa; alguns supervisores consideram-se coautores, somente metade dos supervisores respondentes, considera que os estudantes são os autores das teses. Este tema está intimamente relacionado com a integração do projecto do doutorando na investigação pessoal do supervisor (o que acontece em muitas situações) ou com a orientação do projecto ocorrer num tema que o supervisor domina mas que não faz parte do seu projecto pessoal. No primeiro caso a co-autoria é indiscutível, já no segundo (quando o supervisor orienta o estudante no processo) a autoria deverá atribuída ao estudante.

Um dos aspetos mais relevantes na supervisão está relacionado com o processo de integração na academia e com a socialização que ocorre durante a supervisão. Sendo o supervisor a interface entre a academia e o doutorando, este deverá impedir o isolamento do doutorando, que necessita de conhecer as regras, ritos e cultura do grupo de investigação em que está inserido, mas que também necessita de partilhar os seus problemas e as suas realizações. O processo da supervisão enquanto processo de socialização é um processo de e em construção, sendo o principal meio de integração do futuro investigador na academia.

Os objectivos que na visão dos supervisores respondentes, levam um estudante a realizar um doutoramento (para além de gerar conhecimento) permitem perceber qual a sua conceção do que é um doutoramento podendo constatar-se que alguns concebem o doutoramento tendo em conta a sua natureza (produto, processo e contexto) e que outros o percebem tendo em conta o seu valor (utilidade e importância), Fig. 53.

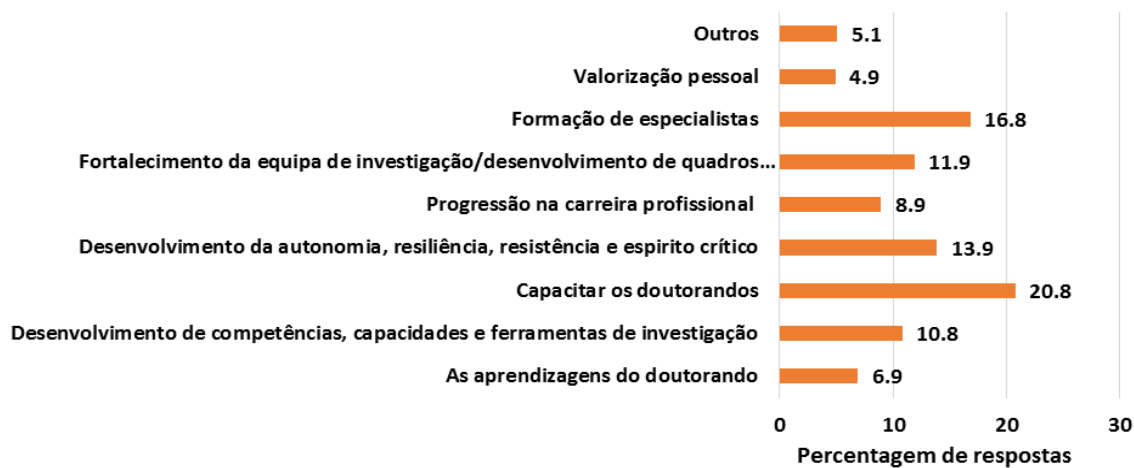


Figura 53 Objectivos gerais de um doutoramento, para além da produção de conhecimento.

Foi possível também identificar os motivos que levam os supervisores respondentes a realizar supervisão. Neste contexto o motivo mais referido foi “Ter ajuda na investigação” (19,1%), o que indicia que os doutorandos fazem trabalho de pesquisa para ajudar os grupos de investigação onde os seus supervisores estão inseridos, o que também se relaciona com outro dos motivos invocados pelos supervisores respondentes “Produção de conhecimento” (14,5%). É possível ainda constatar que os supervisores aceitam fazer supervisão porque a sua progressão na carreira depende dessa actividade e que, 10% só o faz por “dever profissional”. A “motivação pessoal, o gosto/interesse pela área ou tema” surge em quarto lugar com uma percentagem de 10,9%, Fig. 54.



Figura 54 Motivos invocados pelos supervisores para fazer a supervisão doutoral.

Assim a conceção geral de supervisão enquadra-se numa visão relacionada com a natureza do processo doutoral: o doutoramento é visto como um processo (transmissão de conhecimento), como um produto (produção de conhecimento) e um determinado contexto (participação em equipas de investigação/formação de equipas de investigação e ter ajuda na investigação). Mas também é percecionado tendo em conta sua utilidade (desenvolvimento profissional e progressão na carreira), a sua importância intrínseca (Gosto/motivação e interesse) e a sua importância extrínseca (dever profissional/publicação de artigos).

Nos parâmetros de qualidade ligados à supervisão doutoral (ORPHEUS, PhD Quality Indicators, 2011) refere-se que a responsabilidade do supervisor se pode avaliar pela extensão com que o supervisor dá aconselhamento sobre o projecto, monitoriza e documenta o progresso da pesquisa, tem uma conduta ética e científica apropriada e apoia a carreira posterior do doutorando. Nesse sentido quando somente 36,6% discordam da afirmação “A execução e conclusão do projecto de investigação doutoral com sucesso é somente responsabilidade do estudante” (item 21) isto sugere que alguns supervisores respondentes não se sentem responsáveis pela conclusão do projecto doutoral. No entanto 56,3% percebe que “A falta de monitorização do trabalho desenvolvido pelo estudante pode levar à não conclusão do doutoramento”.

O apoio à carreira dos doutorandos não é muito visível pelos dados recolhidos, 26,8% dos supervisores não concorda que um doutorando seja um futuro investigador/professor do ensino superior, havendo somente 13,4% dos supervisores que concordam, mas também somente 6,3% considera que os doutorandos querem uma formação superior sólida, não querendo uma carreira académica. Logo, não se sentem responsáveis pela carreira profissional dos doutorandos, o que é um dos atributos de um supervisor (ORPHEUS, 2011 e 2012; LERU, 2007, 2014 e 2016).

Não foi possível identificar instrumentos utilizados para fazer a monitorização ou a avaliação da supervisão. No documento intitulado *Padrões e linhas orientadora para garantia qualidade na área europeia de educação superior*<sup>128</sup> (2015), salientam-se não só linhas orientadoras para garantir a qualidade interna da educação superior, mas também propostas para garantir a qualidade externa, considerando nesse ponto que esta se deve alicerçar também na auto-avaliação e na avaliação por pares e que os critérios usados na mesma devem ser claros, explícitos e públicos. Ora a autoavaliação implicitamente apoia-se na monitorização e também na avaliação, tendo em conta os objectivos e o que se conseguiu alcançar com as estratégias utilizadas. Nesse sentido é importante perceber qual a importância dada pelos supervisores à monitorização e à avaliação externa da supervisão. A monitorização é vivida de forma diferente pelos supervisores tal como a avaliação. As reuniões regulares com outros colegas supervisores só é realizada

---

<sup>128</sup> Tradução de “Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG).



por 43,8%, havendo uma minoria (10,7%) que não as realiza. Embora a maioria (58,9%) dos supervisores considere que a partilha de informação é útil e que deve haver monitorização. Relativamente à garantia de qualidade da supervisão, somente uma minoria de supervisores (19,6%) considera que a monitorização externa a favorece. Embora estes resultados não evidenciem claramente que os supervisores realizam a monitorização dos projectos, há indícios que a mesma é feita mas informalmente, através dos pontos de situação realizados regularmente com os doutorandos. Relativamente à avaliação da supervisão alguns supervisores (12,5%) consideram que é desnecessária mas 33% considere que ela é necessária. Sem a monitorização e a avaliação da supervisão, como é que se percebe que os supervisores conseguem efectivamente realizar a supervisão e atingir os objectivos da mesma? Promover uma supervisão baseada em padrões de qualidade implica primeiro que tudo reconhecer que há referenciais de qualidade, e depois perceber em que medida esses foram atingidos. Num momento crucial para as instituições de ensino superior, ter elevados padrões de qualidade de ensino em todos os ciclos é importante, tal como ter supervisores versáteis (que saibam lidar com uma grande diversidade de públicos) e eficientes (que não só se envolvam no processo, como atinjam os objectivos pretendidos).

## 10. As percepções dos estudantes de doutoramento

“Completing a PhD does not just involve becoming an expert in a particular topic area, but comprises a transformation of identity: that of becoming a scholar or researcher.”

(Barnacle & Mewburn, 2010: 434)

As percepções dos estudantes relativamente à supervisão foram recolhidas usando um questionário e foram analisadas. A população de respondentes é constituída por 250 estudantes que estão a frequentar o doutoramento na Universidade Nova de Lisboa, que já foi caracterizada na secção 8 deste capítulo. Esta recolha de informações pretende aprofundar o conhecimento sobre supervisão doutoral, identificar práticas, perceber como se faz monitorização e avaliação da supervisão e reconhecer os pontos fortes e fracos da mesma, do ponto de vista dos doutorandos.

### 10.1 Motivos que levaram os doutorandos a ingressar no doutoramento. A motivação intrínseca e extrínseca.

Pinheiro, Melkers e Newton, publicaram um estudo em 2017, em que analisaram o prestígio das instituições, os conselheiros e o lugar na carreira académica, tendo verificado que “departmental or institutional prestige of PhD-granting institution is a better predictor of job placement post-PhD than any individual measures [5,11-18]” (Pinheiro, Melkers & Newton, 2017: s/p ), pelo que a escolha da Universidade onde se faz o doutoramento deve ser criteriosa e um factor a ter em atenção. Para perceber qual a motivação dos estudantes de doutoramento foi colocada uma questão aberta: Indique o(s) motivo(s) que o levou(aram) a fazer um doutoramento. Recolheram-se as respostas, efectuou-se seguidamente uma Análise de conteúdo e categorizaram-se as mesmas.

Os motivos que levam um estudante a fazer a jornada doutoral são muito diversos e podem ser combinados, podendo o doutorando enunciar um ou mais motivos. É possível constatar que os motivos profissionais são os mais invocados (56%), seguindo-se os pessoais (31%) os financeiros (9%), Fig. 55.

Estes resultados revelam que a entrada para uma carreira académica é um objectivo para 12% da população respondente e que a entrada na investigação é desejada por 5% dos doutorandos. É ainda possível perceber que 9% dos respondentes indicam como motivo de realizarem um doutoramento a progressão na carreira (de referir que alguns já leccionam no ensino superior) e 8% o desenvolvimento profissional. Há ainda os doutorandos que indicam que frequentam o doutoramento para adquirir mais conhecimento e aprender mais (12%), mas também há doutorandos que invocam como principal motivo o gosto (12%).

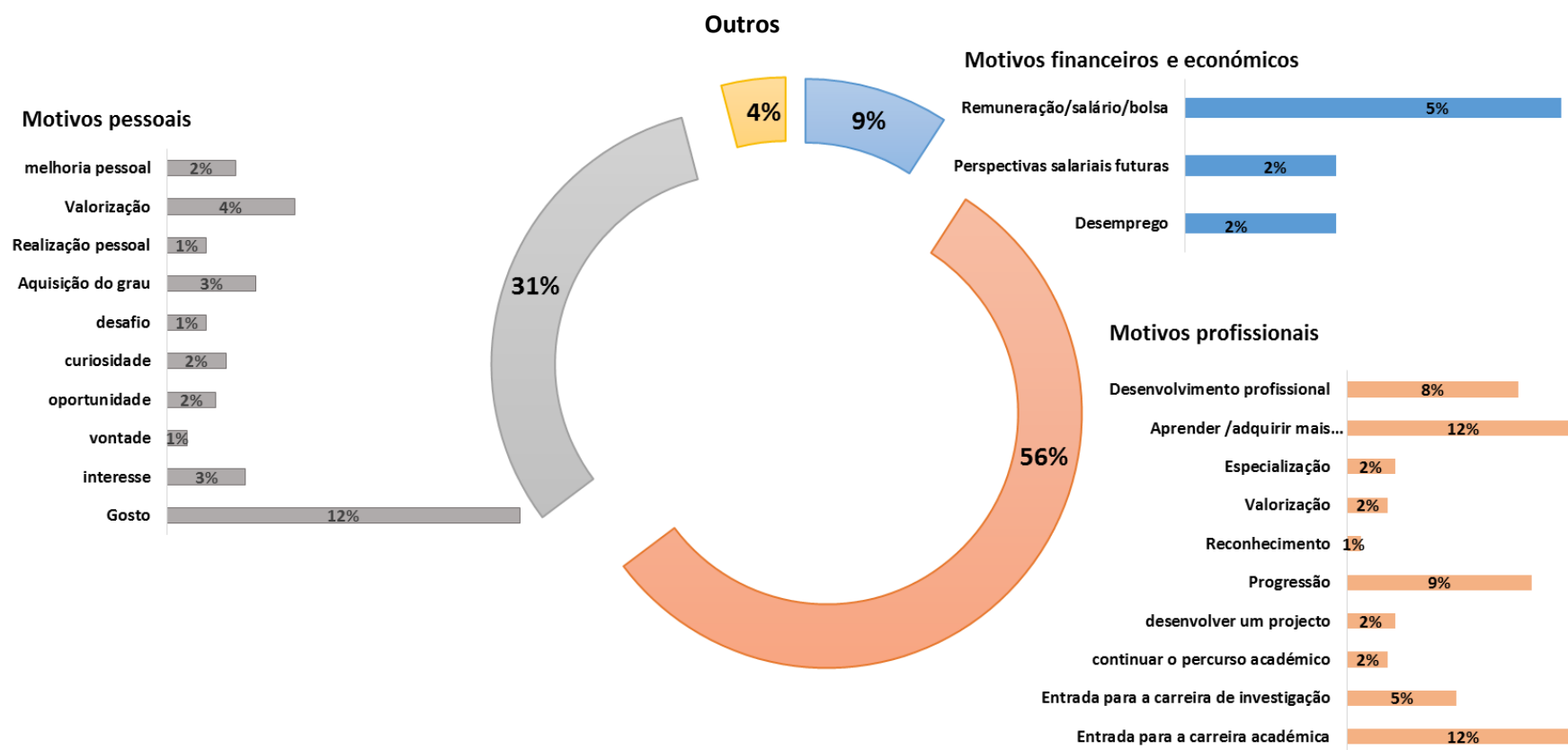


Figura 55 Motivos invocados pelos doutorandos para frequentarem o doutoramento.

De realçar que a valorização pode ser pessoal (2%), mas também há doutorandos que referem que a aquisição do grau lhes permitirá ter uma valorização profissional (2%). Outros (9%) referem explicitamente motivos económicos e financeiros.

Os motivos pessoais podem ser intrínsecos e extrínsecos e estão relacionados com a melhoria e valorização pessoal, com a aquisição do grau e a realização pessoal, e com características pessoais, o gosto pelo desafio, a curiosidade, a vontade, o interesse, o gosto e a oportunidade. Os motivos profissionais também são extrínsecos e intrínsecos e estão relacionados com a valorização e reconhecimento pela sociedade, com a especialização, a progressão e o desenvolvimento profissional/continuar o percurso académico, com a entrada na carreira académica ou de investigação, mas também com o aprender ou adquirir mais conhecimentos e o desenvolver um projecto. Considerando como dimensões os motivos (pessoais, profissionais e económico-financeiros) e tendo em conta que estes podem ter diferente orientação (podem ser extrínsecos e intrínsecos), definiu-se um modelo para a orientação e motivos de implicação no doutoramento, Fig 56.

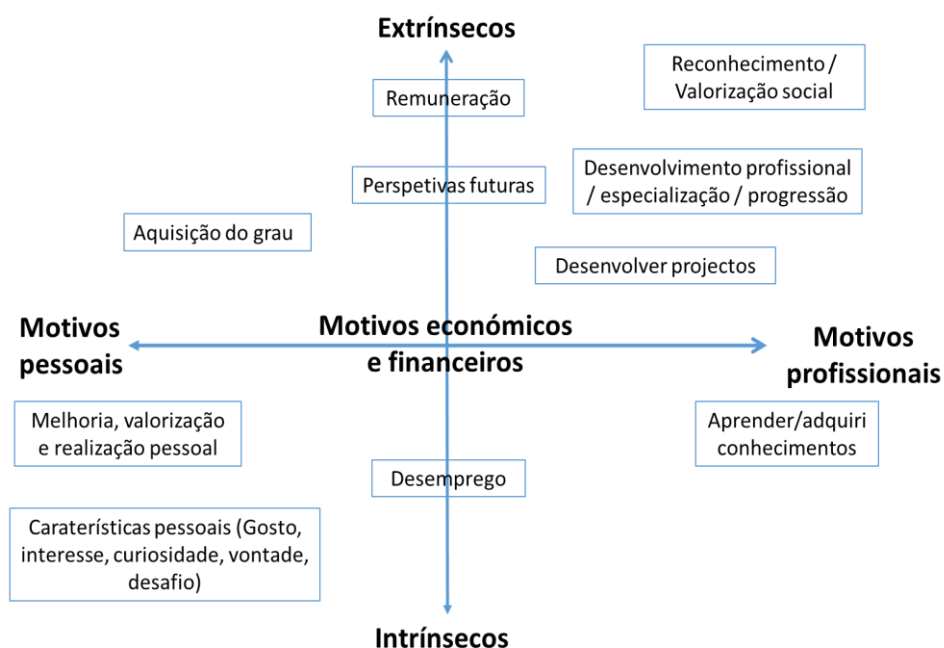


Figura 56 Orientações (extrínsecas ou intrínsecas) e motivos de implicação no doutoramento (Elaboração própria).

As duas dimensões deste modelo, motivos e orientação, definem dois eixos e estão relacionadas com dez causas de envolvimento em doutoramentos, que podem ser mais extrínsecos ou mais intrínsecos (orientação) dependendo dessa classificação da visibilidade social que possuem, de serem mais ou menos pessoais e mais ou menos profissionais

Embora estudos (Pinheiro, Melkers & Newton, 2017) demonstrem a importância do prestígio da instituição em que se faz o doutoramento, para a carreira profissional, nenhum dos doutorandos da UNL o referiu. De referir no entanto que também não foi solicitado aos estudantes participantes no presente estudo

(doutorandos da UNL) que indicassem os motivos que os levaram a tomar a decisão de optar por esta instituição.

## 10.2 O Objectivo do doutoramento

Para perceber quais eram os objectivos dos doutorandos ao realizarem o doutoramento, apresentaram-se duas afirmações (item 13 e item 9) que indirectamente reflectem as suas concepções sobre a natureza do doutoramento como processo, Tabela 82.

Tabela 82 Grau de concordância com afirmações relativas à natureza do doutoramento.

Item	Redação da afirmação	Frequência Absoluta				
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
13	A minha aquisição de novas competências e conhecimentos é essencial para concluir o doutoramento.	222	21	4	0	1
9	O desenvolvimento da minha autonomia científica é um dos objectivos da realização do doutoramento.	179	52	7	9	3

O grau de concordância com a afirmação do item 13 cuja redação é “A minha aquisição de novas competências e conhecimentos é essencial para concluir o doutoramento” é elevado, tal como para o item 9 “O desenvolvimento da minha autonomia científica é um dos objectivos da realização do doutoramento”. A percentagem de respostas e o desvio padrão tal como a curtose e a assimetria apresentam-se seguidamente, Tabela 83.

Tabela 83 Análise dos parâmetros relativos à natureza do doutoramento.

Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
13	88.8	8.4	1.6	0.0	3.84	1.73	0.61	3.91
9	71.6	20.8	2.8	3.6	3.58	1.34	0.63	3.09
				média	3.71	1.53	0.62	3.50

Oitenta e oito por cento dos doutorandos concorda com a afirmação “A minha aquisição de novas competências e conhecimentos é essencial para concluir o doutoramento” (item 13) não havendo doutorandos que discordem. Setenta e um virgula seis por cento concordou com a afirmação “O desenvolvimento da minha autonomia científica é um dos objectivos da realização do doutoramento”, e 20,8 % concordaram parcialmente. A assimetria é próxima de zero mas positiva indicando que a distribuição é assimétrica sendo a cauda do lado esquerdo, sendo leptocúrtica (a curtose é positiva).

Verifica-se uma tendência de respostas próxima da concordância sem restrições, relativamente a um dos objectivos de realizar o doutoramento – desenvolver a autonomia investigativa, havendo também um

consenso alargado relativamente à necessidade de adquirir novas competências e conhecimentos para concluir o doutoramento.

### 10.3 Doutorando: Características dos estudantes

Para identificar que características dos estudantes consideram ser relevantes para a realização do doutoramento, foram colocadas quatro afirmações aos estudantes. Estes tinham que concordar, concordar parcialmente, discordar parcialmente e discordar das mesmas, Tabela 84.

*Tabela 84* Grau de concordância dos doutorandos relativamente a algumas das características dos estudantes de doutoramento.

Item	Redação do item	Frequência absoluta				
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
14	Ser criativo e inovador é muito importante para concluir o doutoramento com sucesso.	166	74	7	0	2
19	Saber resolver problemas é essencial para concluir o meu doutoramento.	228	17	3	0	0
37	A minha vontade de concluir o doutoramento com sucesso é essencial para evitar conflitos com o orientador/ coorientador.	91	62	36	50	11
57	O meu orientador considera que as minhas competências me tornam apto na tomada de decisões sobre a pesquisa doutoral.	116	81	12	10	30

Fez-se o tratamento de dados e determinou-se a percentagem de respondentes por nível de concordância, determinou-se ainda a média e o desvio padrão, bem como a curtose e a assimetria da amostra, Tabela 85.

*Tabela 85* Análise dos itens da subescala características de doutorandos.

Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
14	66.4	29.6	2.8	0.0	3.60	1.24	0.60	1.59
19	91.2	6.8	1.2	0.0	3.88	1.79	0.61	3.95
37	36.4	24.8	14.4	20.0	2.69	0.57	1.17	0.25
57	46.4	32.4	4.8	4.0	2.96	0.86	0.68	-1.38
	<b>média</b>				<b>3.28</b>	<b>1.11</b>	<b>0.76</b>	<b>1.10</b>

Uma das características que recolhe a unanimidade é a que corresponde ao item 14 “Saber resolver problemas é essencial para concluir o meu doutoramento”, onde 91,2% dos doutorando concordou com a afirmação. Já a afirmação “Ser criativo e inovador é muito importante para concluir o doutoramento com sucesso” (item 14) só teve 66,4% de doutorandos de acordo e 29,6% concordaram parcialmente.

A percentagem de respondentes que concordaram com a afirmação “O meu orientador considera que as minhas competências me tornam apto na tomada de decisões sobre a pesquisa doutoral” (item 57) foi de 46,4%, havendo 32,4 % que concordou parcialmente com a mesma. A afirmação que teve mesmos concordância (36,4%) foi a “A minha vontade de concluir o doutoramento com sucesso é essencial para evitar conflitos com o orientador/ coorientador” (item 37), havendo 20% que discordou da mesma.

## 10.4 Auto-regulação do doutorando

A auto-regulação surge no contexto das teorias sociocognitivista estando relacionada com a monitorização e com a auto-eficácia do estudante. Neste contexto é importante para o doutorando definir objectivos (apropriar-se do projecto doutoral como seu autor), planificar o processo de aprendizagem, monitorizar a concretização dos objectivos pré-definidos, concretizar as propostas por si planeadas (executar), reformular estratégias, gerir o tempo e as emoções. Recolheram-se dados através de afirmações relativas a estes subdomínios no questionário.

Os resultados revelam de que forma os doutorandos percecionam realizar a auto-regulação. Para isso analisam-se vários subdomínios que estão relacionados com a mesma, os objectivos do doutoramento, a planificação do projecto doutoral, a autonomia, a execução e gestão a monitorização do processo de supervisão e a autoria do mesmo, Tabela 86.

Tabela 86 *Grau de concordância relativamente à auto-regulação dos doutorandos.*

Subdomínios	item	afirmação	Frequência absoluta				
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
Objectivos	18	Um dos objectivos do doutoramento é que eu desenvolva competências de investigação.	215	26	6	2	0
Planificação	22	A planificação das actividades a realizar no âmbito do doutoramento é realizada por mim e pelo orientador / coorientador.	126	79	20	20	5
	33	Sou eu que planifico e oriento o meu projeto de investigação.	63	135	38	11	2
Autonomia	20	No doutoramento só realizo as tarefas indicadas pelo meu supervisor.	31	84	55	58	3
Gestão	24	Sou eu que faço a gestão das tarefas que tenho que realizar no meu doutoramento.	97	125	19	5	3
Monitorização	10	Tenho uma lista com as metas que defini na planificação da pesquisa doutoral e que vou verificando ao longo do desenvolvimento do meu projecto de investigação.	91	100	34	16	9
	36	Para monitorizar o meu trabalho, tenho um caderno de registo sobre a minha pesquisa.	155	42	19	29	5
Autoria	17	Como estudante de doutoramento sinto-me autor de um projecto.	132	92	15	7	1
Execução	32	Como estudante sinto-me executor de um projecto.	156	81	8	3	1

Em relação aos objectivos do doutoramento (item 18 “Um dos objectivos do doutoramento é que eu desenvolva competências de investigação”) há uma elevada concordância, tal como ao instrumento utilizado para realizar a monitorização (item 36 “Para monitorizar o meu trabalho, tenho um caderno de registo sobre a minha pesquisa”). Relativamente a quem executa o projecto (item 32 “Como estudante sinto-me executor de um projecto”), em relação à autoria (item 17 “Como estudante de doutoramento sinto-me autor de um projecto”) e à planificação (item 22 “A planificação das actividades a realizar no âmbito do doutoramento

é realizada por mim e pelo orientador/ coorientador”) a concordância é menor. Na tabela seguinte apresenta-se os resultados desta Análise, Tabela 87.

*Tabela 87 Análise dos itens da subescala da auto-regulação.*

Subdomínio	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
<b>Objectivos</b>	18	86.0	10.4	2.4	0.8	3.81	1.66	0.61	3.86
<b>Planificação</b>	22	50.4	31.6	8.0	8.0	3.20	0.90	0.77	-0.18
	33	25.2	54.0	15.2	4.4	2.98	0.71	0.92	-2.20
<b>Autonomia</b>	20	12.4	33.6	22.0	23.2	2.18	0.33	1.59	2.32
<b>Gestão</b>	24	38.8	50.0	7.6	2.0	3.22	0.83	0.71	-5.86
<b>Monitorização</b>	10	36.4	40.0	13.6	6.4	2.99	0.68	0.94	-4.88
	36	62.0	16.8	7.6	11.6	3.25	1.13	0.72	3.48
<b>Autoria</b>	17	52.8	36.8	6.0	2.8	3.36	0.98	0.67	-1.36
<b>Execução</b>	32	62.4	32.4	3.2	1.2	3.54	1.16	0.61	0.77
<b>média</b>						<b>3.17</b>	<b>0.93</b>	<b>0.54</b>	<b>-0.45</b>

Os resultados apresentam valores médios de 3,17, indicando que o grau de concordância está próximo da opção concordo parcialmente. O desvio padrão é significativo, indicando dispersão das respostas. A assimetria, que numa distribuição estatística indica o quanto a sua curva de frequência se desvia ou afasta da posição simétrica, é positiva indicando que as respostas se encontram predominantemente no lado esquerdo da curva. A curtose sendo negativa indica que estamos em presença de uma distribuição platicúrtica.

#### 10.4.1 Definição de objectivos/metast do projecto doutoral

Tal como foi referido anteriormente, há um consenso alargado, entre doutorandos, sobre os objectivos do doutoramento. Oitenta e seis por cento dos doutorandos considera que um dos objectivos do doutoramento é o desenvolvimento de competências de investigação. Este resultado evidencia um dos motivos que levam os estudantes a fazer o percurso doutoral mesmo percebendo que poderá não passar pela academia.

#### 10.4.2 Planificação do projecto doutoral

Relativamente ao item 22 (“A planificação das actividades a realizar no âmbito do doutoramento é realizada por mim e pelo orientador/ coorientador”), 50,4% dos estudantes concordam com esta afirmação e 31,6% concordam parcialmente. O grau de concordância desce para 25,2% quando se coloca a afirmação “Sou eu que planifico e oriento o meu projeto de investigação”, havendo 54,0% de doutorandos que concordam parcialmente com a afirmação. Estes resultados permitem concluir que metade dos estudantes respondentes planifica a sua pesquisa doutoral em conjunto com o seu supervisor e que corresponde aproximadamente à população de estudantes que está no segundo e terceiro ano do curso doutoral.



#### 10.4.3 Autonomia e gestão do projecto doutoral

A autonomia sentida pelos doutorandos reflecte-se na independência crescente em relação ao seu supervisor e na tomada de decisões crescente durante o desenvolvimento do projecto doutoral. Esta implica a transferência de liderança do projecto doutoral, do supervisor (na implementação do projecto) para o doutorando (nos últimos anos da pesquisa e na escrita da tese).

A autonomia foi analisada tendo em conta se as tarefas realizadas pelo aluno são somente as propostas pelo supervisor ou se também se sente capaz de fazer actividades pensadas por si. Colocou-se no questionário o item 20 “No doutoramento só realizo as tarefas indicadas pelo meu supervisor.” Este item não só reflecte a autonomia mas também a execução das tarefas. Os resultados indicam que 12,4% dos doutorandos concordou com a afirmação, 33,6% concordou parcialmente com a afirmação, havendo 23,2% que discordavam da mesma e 22 % que discordava parcialmente. Estes resultados por um lado reflectem a autonomia percebida, que os doutorandos inscrito há 3, 4 ou mais de 4 anos a tempo integral (constituem 39,2% da população de respondentes) e os que estão inscritos há 4 ou mais de 4 anos a tempo parcial (12% da população de respondentes) sentem que têm, por outro a progressão *natural* da aquisição de autonomia investigativa ao longo do doutoramento.

Se os alunos se sentem autónomos nas propostas para a sua pesquisa, também se devem perceber como competentes na gestão das mesmas. Nesse contexto, colocou-se o doutorando perante a afirmação “Sou eu que faço a gestão das tarefas que tenho que realizar no meu doutoramento.” (Item 24). Este item teve a concordância de 38,8 % dos estudantes, havendo 50% dos mesmos que concordaram parcialmente com ela. Este resultado reforça a conclusão anteriormente referida de que estes estudantes (terceiro e quarto ano) se sentem autónomos e gestores do seu projecto de doutoramento.

#### 10.4.4 Monitorização do projecto doutoral

A monitorização do projecto doutoral foi analisada a partir de duas afirmações: “Tenho uma lista com as metas que defini na planificação da pesquisa doutoral e que vou verificando ao longo do desenvolvimento do meu projecto de investigação.”(item 10) e “Para monitorizar o meu trabalho, tenho um caderno de registo sobre a minha pesquisa.”(item 36). Em relação ao item 10, 36,4 % dos doutorandos concordou com a mesma e 40% concordou parcialmente, o que indica que nem todos os estudantes realizam a monitorização do seu projecto desta forma, podendo no entanto fazê-lo doutra maneira. Em relação ao instrumento usado para fazer a monitorização também neste caso não há consenso.

A auto-monitorização pode ser executada de três formas: a monitorização associada com a auto-avaliação, a monitorização associada com a implementação de estratégias e a monitorização associada com os esforços para adequar as estratégias a partir dos resultados obtidos (Zimmerman, 1998, 2000). Neste trabalho pretendeu-se perceber em que medida os doutorandos realizam monitorização relacionada com a implementação de estratégias auto-regulatórias. Dos resultados é possível perceber que a maioria dos estudantes monitoriza o seu trabalho de pesquisa utilizando predominantemente o caderno de registo (62%),

havendo alguns que tendo as metas definidas numa planificação inicial as vão verificando (36,4%) permitindo essa atitude adequar estratégias para atingir o objectivo final (concluir o doutoramento). Percebe-se que esta automonitorização não é tão abrangente como seria desejável, devendo este facto ser tido em conta, quando no primeiro ano de doutoramento, nos cursos doutorais se fala de metodologias da investigação.

#### 10.4.5 Autoria e execução do projecto doutoral

Sessenta e dois virgula quatro por cento dos doutorandos concorda com a afirmação “Como estudante sinto-me executor de um projecto” (Item 32), 32,4 % concordou parcialmente com esta afirmação. Já sobre a autoria do projecto, somente 52,8 % concorda com a afirmação “Como estudante de doutoramento sinto-me autor de um projecto” (Item 17) e 36,8% concorda parcialmente com ela. Estes resultados reflectem a não apropriação do projecto doutoral por alguns alunos, o que pode ser explicado pelo facto de alguns projectos doutorais poderem estar incorporados em projectos prévios ao projecto de doutoramento, não tendo sido o doutorando o autor desse projecto. No entanto coloca a questão sobre a autoria da tese final e reforça a posição defendida por alguns supervisores, que se consideram co-autores do projecto doutoral e da tese doutoral. No entanto e sendo o doutoramento e em particular a sua tese, o trabalho que irá demonstrar a aquisição de competências pelo estudante, esta não deverá ser somente da autoria do estudante?

#### 10.4.6 Dificuldades sentidas

Em 2015 Lindsay referia num artigo que “writing a thesis is the most challenging activities that a doctoral student must undertake and can represent a barrier to timely completion”. Para se perceber as dificuldades sentidas pelos doutorandos, foram colocadas duas afirmações no questionário que pretendiam perceber a tendência, o item 21 (“O mais difícil no doutoramento é a escrita da tese”) e o item 34 (“Sinto que necessito de mais apoio do meu orientador/coorientador”), Tabela 88.

*Tabela 88* Grau de concordância relativamente à integração dos doutorandos na academi

Item	Afirmação	Frequência absoluta				
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
21	O mais difícil no doutoramento é a escrita da tese.	31	84	55	58	21
34	Sinto que necessito de mais apoio do meu orientador/ coorientador.	62	76	52	55	5

Os dados foram trabalhados e os resultados apresentados na Tabela 89. Doze virgula quatro por cento (12,4%) dos doutorandos concordou com a afirmação “O mais difícil no doutoramento é a escrita da tese”, havendo 33,6% que concorda parcialmente com a afirmação. Verifica-se que a média das respostas se situa no entanto próximo do discordo parcialmente (2,18).

Tabela 89 Percentagem de cada concordância, a média, o desvio padrão, a assimetria e a curtose de cada item.

Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
21	12.4	33.6	22.0	23.2	2.18	0.33	1.59	2.32
34	24.8	30.4	20.8	22.0	2.54	0.38	1.55	-4.49
			<b>média</b>	<b>2.36</b>	<b>0.35</b>	<b>1.57</b>	<b>-1.09</b>	

Relativamente à necessidade de apoio, 24,8% concorda com a afirmação “Sinto que necessito de mais apoio do meu orientador/coorientador” e 30,4% concorda parcialmente com a mesma. De realçar que 22,0% discorda da mesma e 20,8% discorda parcialmente, o que mostra que aproximadamente metade da população respondente se sente apoiada pelo supervisor e outra metade sente que não tem o apoio que necessita. Esta falta de apoio pode ser relevante nos primeiros anos de doutoramento, mas poderá também ser fruto de um aumento da autonomia do estudante na execução e planificação do projecto. No artigo intitulado “What works for doctoral students in competing their thesis?”, escrito por Lindsay em 2005, são abordados os factores que podem ajudar ou atrasar a escrita da tese, do ponto de vista de doutorados e doutorandos que estão próximos de completar o doutoramento. A autora verificou que os factores que ajudam na escrita da tese estão relacionados com o apoio do supervisor e por factores individuais como a motivação, a organização, o apoio da família entre outros.

## 10.5 Integração na academia

Seguidamente analisou-se qual a percepção, que os doutorandos têm relativamente à sua integração na academia, tendo em conta a socialização, as tarefas na instituição e a carreira, Tabela 90.

Tabela 90 Grau de concordância relativamente à integração dos doutorandos na academia.

Subdomínios	Item	Redação da afirmação	Frequência absoluta				
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
Socialização	23	O doutoramento é um processo solitário.	58	105	38	45	3
	25	Sinto que pertenço à comunidade académica.	77	88	47	29	9
	27	Por vezes penso em desistir do doutoramento.	56	62	35	92	4
Tarefas na instituição	11	Lecciono uma disciplina na escola (faculdade) em que estou a realizar a minha pesquisa doutoral.	32	25	9	175	9
	15	Participo como colaborador em actividades (workshops, seminários, conferências) da escola (faculdade) onde estou a realizar a minha pesquisa doutoral.	85	55	29	76	5
Carreira	16	Um doutorando é um futuro investigador/ professor do ensino superior.	54	111	49	32	3
	26	Já apresentei o meu trabalho de pesquisa doutoral em congressos/conferências internacionais.	121	29	10	81	9
	28	No futuro pretendo trabalhar numa instituição do ensino superior.	96	68	25	31	30

Os dados revelam-nos que somente um item tem uma elevada concordância, o item 26 (“Já apresentei o meu trabalho de pesquisa doutoral em congressos/conferências internacionais”), havendo também um

item cujo grau de discordância é elevado, o item 11 (“Lecciono um disciplina na escola (faculdade) em que estou a realizar a minha pesquisa doutoral”). Destaca-se aqui os dados relativamente ao item 15 (“Participo como colaborador em actividades (workshops, seminários, conferências) da escola (faculdade) onde estou a realizar a minha pesquisa doutoral”) Já que o número de respondentes que concorda é próximo do número de respondentes que discorda e o item 28 (“No futuro pretendo trabalhar numa instituição do ensino superior”) pelo número de doutorandos que não responde ou não sabe a resposta. Os resultados apresentam-se seguidamente, Tabela 91.

*Tabela 91* Análise dos itens da subescala integração na academia

Subdomínios	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
Socialização	23	23.2	42.0	15.2	18.0	2.67	0.51	1.24	-3.77
	25	30.8	35.2	18.8	11.6	2.78	0.53	1.20	-4.37
	27	22.4	24.8	14.0	36.8	2.29	0.30	1.70	-4.33
Tarefas na instituição	11	12.8	10.0	3.6	70.0	1.58	0.27	1.37	-1.22
	15	34.0	22.0	11.6	30.4	2.56	0.52	1.26	1.11
	16	21.6	44.4	19.6	12.8	2.72	0.53	1.22	-1.70
Carreira	26	48.4	11.6	4.0	32.4	2.69	0.85	0.80	3.64
	28	38.4	27.2	10.0	12.4	2.68	0.66	0.94	-0.85
média						2.50	0.52	1.22	-1.44

Relativamente à sub-escala integração na academia, a média da concordância situa-se entre o concordo parcialmente (3) e o discordo parcialmente (2), sendo o desvio padrão significativo. O valor da assimetria indica que a distribuição é assimétrica e que a cauda é do lado esquerdo. A curtose indica que a função de distribuição é mais achatada do que a distribuição normal, sendo platécúrtica.

#### 10.5.1 Socialização durante a realização da pesquisa doutoral

Vinte e três virgula dois dos doutorandos concordam com a afirmação “O doutoramento é um processo solitário” (item 23), 42 % concorda parcialmente, 18% discorda e 15,5% discorda parcialmente. O que revela que os estudantes se sentem sós. Em relação à afirmação “ Por vezes penso em desistir do doutoramento” (item 27), 22,4% dos doutorandos concorda com ela, 24,8% concorda parcialmente e 36,0% discorda. Em relação à afirmação “Sinto que pertenço à comunidade académica” (item 27) 22,4% dos doutorandos inquiridos concorda com esta, mas 36,8% discorda e 14,0% discorda parcialmente, indicando que a pertença ao meio académico não é sentida por aproximadamente 50% dos doutorandos respondentes.

A socialização é um factor determinante no sucesso ou retenção de doutorandos (Gardner, 2008; Gardner, 2010; Pearson, 2012). Para Gardner (2009) durante o desenvolvimento do grau doutoral há três fases: “Entry”(que corresponde à chegada à instituição e ao estabelecimento das relações com colegas e funcionários da Instituição), “Integration” (que é a altura em que o estudante faz a sua pesquisa doutoral, consolida as regras no local onde trabalha e fortalece as relações pessoais com os restantes membros da instituição) e “Candidacy” (relacionado com a escrita e sistematização do conhecimento gerado, a interpretação de resultados e a escrita da tese). Sendo estas fases muito importantes para uma integração e

socialização do estudante durante o doutoramento. No dizer de Gadner (2008: 126) “Socialization is the process through which an individual learns to adopt the values, skills, attitudes, norms, and knowledge needed for membership in a given, group, or organization”. Esta autora advoga que “lack of “fitting the molde”” é um dos factores que leva ao abandono dos programas doutorais, e que a socialização neste caso é transmitida através de uma cultura de educação superior. A cultura organizacional, tal como Tierney (1997) refere citado por Gardner é “the sum of activities-symbolic and instrumental- that exist in the organization and create shared meaning. (...) An organization’s culture, then, teaches people how to behave , what to hope for, and what it means to succeed or fail.” (Gardner, 2008: 127). Neste contexto é importante que ocorra a socialização dos doutorandos, para que estes adquiram o sentido de pertença e se consigam integrar na instituição, de forma a poderem terminar o seu projecto doutoral e concluíam o grau académico.

#### 10.5.2 Tarefas na instituição de acolhimento pesquisa doutoral

Em relação à realização de tarefas na instituição de acolhimento é possível perceber que a maioria não realiza tarefas lectivas nas instituições de acolhimento, havendo 70% de respondentes a discordar da afirmação “Lecciono um disciplina na escola (faculdade) em que estou a realizar a minha pesquisa doutoral” (item 11) e somente 12,8% a concordar com a mesma. A percentagem de concordância aumenta quando a participação é em outras tarefas da instituição: 34,0% dos estudantes concordou com a afirmação “Participo como colaborador em actividades (workshops, seminários, conferências) da escola (faculdade) onde estou a realizar a minha pesquisa doutoral.” e 30,4% discorda.

#### 10.5.3 Carreira profissional

Relativamente às perspectivas de futuro, os doutorandos mostram que têm expectativas de trabalhar no ensino superior, havendo uma parte residual (12%) que não reflecte esse objectivo. 21,6 % concorda com a afirmação “Um doutorando é um futuro investigador/ professor do ensino superior” (item 16), 44,4% concorda parcialmente e 12,8% discorda.

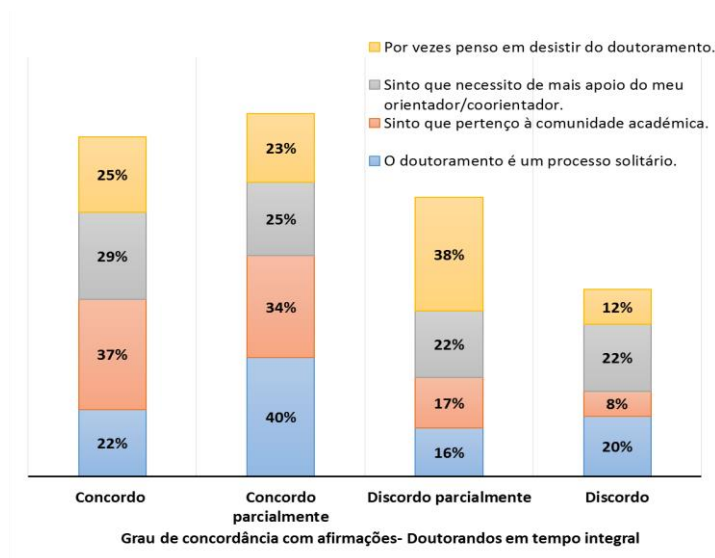
Em relação ao item 28 cuja redação é “No futuro pretendo trabalhar numa instituição do ensino superior”, 38,4% concorda com a mesma, 27,2% concorda parcialmente, 12,4% discorda e 12% não responde ou ainda não sabe. Para atingir esse objectivo (ingressar numa carreira no ensino superior) os estudantes devem divulgar as suas pesquisas, verificando-se que 48,4% concorda com a afirmação “Já apresentei o meu trabalho de pesquisa doutoral em congressos/ conferências internacionais” (item 26), mas 32,4 % discorda da mesma.

Os resultados apresentados relativamente à integração na academia mostram que entre 30% a 36% dos doutorandos não estão integrados na universidade, uma vez que não participam em actividade da instituição, não sentem que pertencem à comunidade e sente que o doutoramento é um processo solitário.

### 10.5.4 A Integração na academia e o tipo de frequência

Uma das questões que se coloca quando se analisa a integração na academia, é se esta é afectada pelo tipo de frequência doutoral dos estudantes. Comparando as resposta dos doutorandos a tempo integral (Fig. 57-A) e a tempo parcial (Fig. 57-B), verifica-se que 25% dos estudantes que realizam o doutoramento a tempo integral Já pensou em desistir do doutoramento, enquanto que isso só aconteceu a 15% dos doutorandos que realizam o doutoramento a tempo parcial.

**A**



**B**

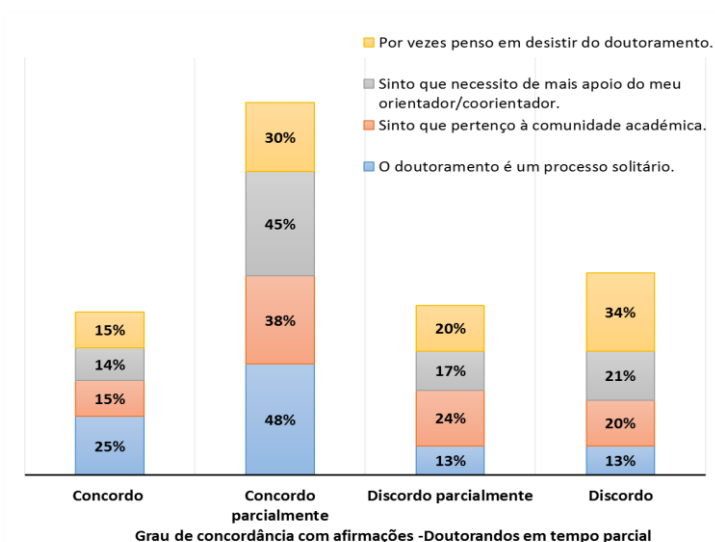


Figura 57 Grau de concordância com as afirmações considerando a população que realiza o doutoramento a tempo integral (A) e a tempo parcial (B).

A necessidade de mais apoio é sentida predominantemente na população que realiza doutoramento a tempo integral (29%), mas 37% destes por sua vez sentem que pertencem à comunidade académica. Já nos

estudantes que realizam o doutoramento a tempo parcial só 15 % sente que pertence à comunidade académica. Em relação à solidão do processo o grau de concordância é semelhante.

Para analisar se existia relação entre as dimensões (constructos), utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, que associa duas variáveis contínuas. Assim foi possível verificar o nível de dependência entre as variáveis. Verificou-se que havia uma correlação baixa e negativa entre as duas populações (a correlação Pearson entre populações para cada item (média e desvio) é de -0.52). Na Tabela 92 apresentam-se as médias, o desvio padrão, a assimetria e a curtose das médias para estas populações.

Tabela 92 Comparação das respostas das duas populações a algumas afirmações.

Redação da afirmações	Frequência a tempo integral				Frequência a tempo parcial			
	média do grau de concordância	desvio padrão	assimetria	curtose	média do grau de concordância	desvio padrão	assimetria	curtose
<b>O doutoramento é um processo solitário.</b>	2.65	0.48	1.33	-3.82	2.87	0.63	1.03	-3.67
<b>Sinto que pertenço à comunidade académica.</b>	3.03	0.66	1.04	-3.03	2.51	0.41	1.49	1.34
<b>Sinto que necessito de mais apoio do meu orientador/coorientador.</b>	2.61	0.41	1.51	-0.50	2.54	0.53	1.25	2.35
<b>Por vezes penso em desistir do doutoramento.</b>	2.37	0.40	1.51	2.97	2.73	0.50	1.34	2.00
<b>média</b>	<b>2.67</b>	<b>0.49</b>	<b>1.35</b>	<b>-1.09</b>	<b>2.66</b>	<b>0.52</b>	<b>1.28</b>	<b>0.50</b>

As médias para as respostas são idênticas tal como o desvio padrão e a assimetria. Já a curtose é diferente. Os desvio padrão não são elevados, indicando que os dados estão pouco dispersos, Já a assimetria indica que a cauda do lado direito é maior que a do lado esquerdo, o que é corroborado pela média da concordância (2,66). A curtose indica que temos uma função de distribuição mais afunilada e com um pico mais elevado que a distribuição normal na população de estudantes a frequentar o doutoramento a tempo parcial, sendo a distribuição platicúrica para a população de estudantes a tempo integral.

Desta-se ainda a diferença de resultados relativamente ao sentido de pertença à academia, que está mais acentuada na população de estudantes a frequentar o curso doutoral a tempo integral (o grau de concordância situa-se na resposta “concordo parcialmente”, enquanto que na população a tempo parcial esta se situa entre os parâmetros “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”.

## 10.6 Práticas de supervisão da pesquisa doutoral

É através das actividades/práticas que o supervisor inicialmente propõe ao estudante que, se inicia o processo de supervisão. À medida que as competências investigativas do doutorando se vão desenvolvendo este ganha autonomia e passa a liderar o projecto investigativo, sendo ele a pensar nas suas tarefas. Para se perceber que práticas se fazem, foram propostas afirmações relativas a tarefas, Tabela 93 e Tabela 94, mas também foi apresentado um inventário de práticas de supervisão (actividades), Tabela 95. Tanto as afirmações (itens) como o inventário de práticas foram propostos com base na literatura.

Tabela 93 Grau de concordância relativa a práticas de supervisão propostas.

Item	Redação da afirmação	Frequência absoluta				
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
30	Tenho que realizar regularmente um trabalho escrito (resumo, monografia, relatório, etc.) para apresentar ao orientador.	45	65	41	90	6
31	A leitura de documentos (artigos, livros, etc.) sobre o meu trabalho de doutoramento é uma tarefa que faço regularmente desde o início do doutoramento.	165	63	21	0	1
35	Já apresentei o meu trabalho de pesquisa doutoral em congressos /conferencias nacionais.	104	29	7	99	10
40	Quando me reúno com o meu orientador / corientador faz-se o ponto da situação.	165	57	13	9	6
41	O meu orientador/coorientador promove frequentemente seminários, em que eu e os meus colegas de doutoramento participamos, para apresentação e discussão da pesquisa doutoral.	52	59	38	85	16
44	Frequentemente o meu orientador/coorientador promove seminários para apresentar e discutir trabalhos com investigadores e pós-doc, a que eu assisto.	46	56	33	101	12
46	Para me reunir com o orientador /coorientador tenho que agendar antecipadamente.	97	69	30	50	4
56	O meu coorientador/orientador agenda regularmente reuniões individuais comigo.	124	60	42	17	6

Algumas afirmações propostas têm maioritariamente respostas concordantes é o caso da afirmação do item 31 “A leitura de documentos (artigos, livros, etc.) sobre o meu trabalho de doutoramento é uma tarefa que faço regularmente desde o início do doutoramento”, do item 40 “Quando me reúno com o meu orientador / corientador faz-se o ponto da situação” e do item 56 “O meu coorientador/orientador agenda regularmente reuniões individuais comigo”. As afirmações dos itens 31 e 40 apresentam percentagens de concordância de 66,0%, sendo de realçar que não há discordância em relação ao item 31, havendo no entanto uma percentagem residual de discordância relativamente ao item 40.

Relativamente ao item 56 (O meu coorientador/orientador agenda regularmente reuniões individuais comigo”) o grau de concordância é elevado, praticamente metade da população de doutorandos concorda com a afirmação. Em relação ao item 30 “Tenho que realizar regularmente um trabalho escrito (resumo, monografia, relatório, etc.) para apresentar ao orientador” apenas 18,0% concorda com esta afirmação e 36% discorda. A percentagem de doutorandos que concorda com a afirmação “Já apresentei o meu trabalho de pesquisa doutoral em congressos /conferências nacionais.” (item 35) é de 41,6% e que discorda é 39,6%.

Os itens 41 (O meu orientador/coorientador promove frequentemente seminários, em que eu e os meus colegas de doutoramento participamos, para apresentação e discussão da pesquisa doutoral) e 44 (Frequentemente o meu orientador/coorientador promove seminários para apresentar e discutir trabalhos com investigadores e pós-doc, a que eu assisto) apresentam valores de concordância baixos (inferiores a 21%), Tabela 94. Dezoito virgula quatro por cento dos doutorandos concorda com a afirmação “Frequentemente o meu orientador/coorientador promove seminários para apresentar e discutir trabalhos com investigadores e pós-doc, a que eu assisto”(item 44), já 40,4% discorda. O item 46 (Para me reunir



com o orientador /coorientador tenho que agendar antecipadamente) apresenta um grau de concordância de 40%, Tabela 94.

Tabela 94 Análise dos itens da subescala práticas de supervisão.

Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
30	18.0	26.0	16.4	36.0	2.19	0.24	1.84	-5.59
31	66.0	25.2	8.4	0.0	3.56	1.21	0.66	2.45
35	41.6	11.6	2.8	39.6	2.46	0.71	0.86	3.27
40	66.0	22.8	5.2	3.6	3.46	1.22	0.65	2.74
41	20.8	23.6	15.2	34.0	2.18	0.26	1.76	-4.84
44	18.4	22.4	13.2	40.4	2.08	0.22	1.84	-3.78
46	38.8	27.6	12.0	20.0	2.82	0.63	1.08	-0.53
56	49.6	24.0	16.8	6.8	3.11	0.85	0.88	2.05
	média				2.73	0.67	1.20	-0.53

Em relação ao agendamento de reuniões, 49,6% concorda com a afirmação “O meu coorientador/orientador agenda regularmente reuniões individuais comigo (item 56)” e 6,8% discorda. Mas em relação à afirmação “Para me reunir com o orientador /coorientador tenho que agendar antecipadamente.(item 46)”, 38,8% concorda mas 20% discorda.

Do questionário de práticas foi possível perceber melhor as tarefas que os supervisores pedem aos seus doutorandos, Tabela 95. As tarefas a realizar foram subdivididas por subdomínios: em planificação, tarefas automonitorização, monitorização, autonomia, comunicação, tarefas-extra, socialização, avaliação da supervisão e atitude do supervisor.

As tarefas mais assinaladas como sendo solicitadas pelos supervisores estão relacionadas com a autonomia (tenha uma visão crítica sobre a minha pesquisa), socialização (...participe em reuniões do grupo de investigação a que pertença.), monitorização pelos supervisor (... faça o resumo oral da pesquisa que tenho realizado, nas reuniões individuais), e a planificação da pesquisa doutoral (...planifique a minha pesquisa doutoral.). As actividades mais solicitadas pelos supervisores aos doutorandos são participação em reuniões do grupo de investigação a que pertencem, a planificação da sua pesquisa, a elaboração de resumos orais sobre a pesquisa, a participação do doutorando em congressos e seminários como orador. Vinte e seis por cento dos supervisores solicita aos doutorandos que estes escrevam um artigo no final de cada ano. A escrita da tese ao longo do período de investigação é pedida por 28% dos supervisores havendo 16,8% que pede para que o estudante só escreva a tese no final da pesquisa. Já as tarefas mesmos solicitadas pelos supervisores são, que o estudante avalie a sua supervisão, que o estudante elabore um portefólio, que o estudante faça uma apresentação oral no final do semestre, que o estudante só execute /faça o que ele pede.

A escrita contínua da tese (writing to develop knowledge) é aconselhável para a conclusão atempada do doutoramento devendo ser uma tarefa implementada desde o início (Wellington, 2010; Murray, 2011; Lindsay, 2015). Tal como Lindsay refere “Serial writing allows the writer to work to a pattern that ideally suits their working and social environment, with the latter sustaining the writing process and not

undermining it.” (Lindsay, 2015: 185). Também Murray (2011) considera que a “serial writing” é “critical for the development of our thinking through writing”.

*Tabela 95* Inventário de práticas. Tarefas a realizar durante o projecto de doutoramento. A afirmação que foi colocada aos doutorandos foi: “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) *que ...*”

Tarefas a realizar durante o Projecto doutoral		n.º de respondentes	Percentagem de respondentes
<b>Planificação</b>	... planifique a minha pesquisa doutoral.	111	<b>44,4</b>
<b>Tarefas</b>	... escreva(esse) a tese ao longo do período do investigação.	70	28,0
	... leia artigos regularmente para discutirmos nas reuniões presenciais.	71	28,4
	... sempre que nos reunamos, se faça um registo escrito sobre os temas tratados.	32	12,8
	... elabore um portefólio com materiais para ambos consultarmos.	16	6,4
<b>Auto monitorização</b>	... elabore um diário de actividades realizadas (datadas e com resumo das mesmas) ou um caderno de laboratório.	59	23,6
<b>Monitorização</b>	... faça o resumo oral da pesquisa que tenho realizado, nas reuniões individuais.	112	<b>44,8</b>
	... elabore um relatório regularmente sobre as actividades realizadas	54	21,6
	... escreva(esse) a tese no fim da pesquisa doutoral.	42	16,8
	... faça uma apresentação oral no final do semestre.	18	7,2
	... só lhe apresente a pesquisa no final da mesma.	8	3,2
<b>Autonomia</b>	... tenha uma visão crítica sobre a minha pesquisa.	160	<b>64,0</b>
	... tente resolver os problemas de investigação que surgem antes de pedir a sua ajuda.	63	25,2
	... só execute/faça o que ele sugere.	15	6,0
<b>Comunicação</b>	... participe como orador em congressos ou seminários nacionais e internacionais.	102	<b>40,8</b>
	... escreva um artigo no final de cada ano.	65	26,0
<b>Tarefas extra projecto doutoral</b>	... supervisione um aluno de mestrado ou licenciatura.	69	27,6
	... leccione uma disciplina.	38	15,2
<b>Sociabilização</b>	... participe em reuniões do grupo de investigação a que pertença.	120	<b>48,0</b>
<b>Avaliação da supervisão</b>	... dê a minha opinião sobre a sua orientação	11	4,4
	...avalie a sua orientação.	2	~0
<b>Comportamentos do supervisor face ao doutorando</b>	... geralmente não pede nada.	58	23,2
	... raramente me encontro com o meu orientador.	31	12,4
	... lhe lembre do tema da minha tese sempre que nos encontramos.	15	6,0

Sessenta e quatro por cento (64%) dos doutorandos refere ainda que os supervisores lhes pedem para ter uma visão crítica da sua pesquisa. Fillery-Travis e Robinson (2018: 847) argumentam que o processo “of critical reflection as central to the process of dissociating practice and making the familiar strange especially in the context of a modern doctorate where learning is taking place in what we consider to be the andragogical context of supervision.” Para estas autoras “critical reflection enables learners to: discover the richness of the resources that lie within themselves; expand their perspectives; take responsibility for learning and to move towards independence and sustain motivation.(...). Learning is epitomised by their paying careful attention as to what is happening in practice and making changes accordingly to improve performance and

outcomes.” Será neste último contexto que se deve situar a solicitação dos supervisores para que os doutorandos tenham uma visão crítica sobre a sua pesquisa doutoral, e que enquadra a aprendizagem no doutoramento como uma aprendizagem transformativa.

De notar que 27,6% dos estudantes doutorais, refere que o seu supervisor lhe pede para supervisionar um estudante de mestrado ou de licenciatura, durante o período em que está a realizar o seu processo de investigação doutoral. Este valor é elevado já que corresponde a 32% da população doutoral que frequenta o doutoramento a tempo integral e a 16% da população doutoral que frequenta o curso a tempo parcial, Fig. 58.

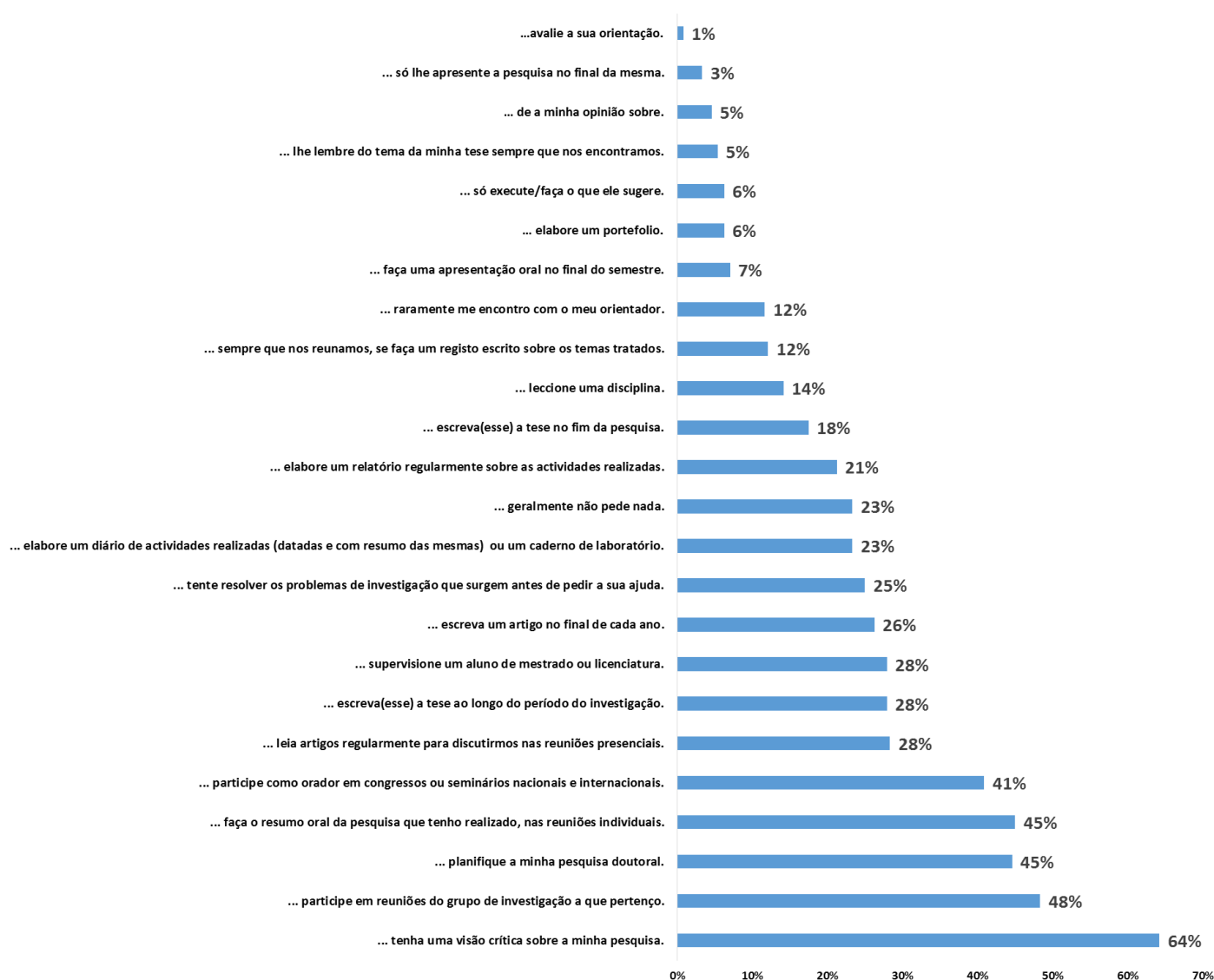


Figura 58 Percentagem de estudantes da UNL que assinalou a opção que completa a frase “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que ...

Considerando o tipo de frequência do curso doutoral (tempo parcial e tempo integral) verifica-se que há diferenças nas tarefas propostas aos doutorandos, Fig. 59. Destacam-se seguidamente algumas diferenças:

-Vinte por cento dos estudantes a frequentar o doutoramento a tempo integral indica que o supervisor lhes pede para escrever a tese no fim da pesquisa doutoral, o que só acontece a 9% dos estudantes que frequentam o doutoramento a tempo parcial. Já a escrita da tese ao longo do período de pesquisa é solicitada a 44% dos estudantes a frequentar o curso doutoral a tempo parcial e somente a 22% dos estudantes a frequentar o curso a tempo integral;

- Trinta e seis por cento dos estudantes que frequentam o doutoramento a tempo parcial, indica que os supervisores lhes pedem para escrever um artigo no final de cada ano e somente 22% dos estudantes a tempo integral assinala esta tarefa;

- A utilização de um caderno de registo é solicitada pelos supervisores a 28% dos estudantes a frequentar o curso a tempo integral e somente a 11% dos estudantes a frequentar o curso a tempo parcial;

- Trinta e um por cento dos estudantes a tempo integral refere que os supervisores lhes pedem para tentar resolver os problemas de investigação antes de pedir ajuda, sendo assinalado este apelo por apenas 10% dos estudantes cuja frequência doutoral é a tempo parcial;

- Cinquenta e três por cento dos estudantes que frequentam o doutoramento a tempo integral refere que os supervisores solicitam que estes façam um resumo oral do trabalho de pesquisa realizado nas reuniões individuais, sendo este pedido feito por apenas 23% dos supervisores a estudantes que realizam o doutoramento em tempo parcial;

- A participação em reuniões do grupo de investigação é solicitada a 56% dos estudantes a realizar doutoramento a tempo integral, mas somente a 27% dos estudantes a realizar o curso doutoral a tempo parcial.

Tendo em conta que o primeiro ano de um doutoramento é o ano da integração, adaptação e da familiarização com o percurso doutoral sendo um ano de suporte, que o segundo será a iniciação à pesquisa doutoral, e que o terceiro e quarto ano deverão ser anos de desenvolvimento da pesquisa doutoral e da sua escrita, analisaram-se as práticas doutorais, do ponto de vista dos estudantes a frequentar o doutoramento a tempo integral, utilizando esta “divisão artificial”. Se analisarmos as tarefas propostas a estudantes que frequentam o doutoramento a tempo integral, é possível constatar que as tarefas propostas variam consoante o ano de frequência, Fig. 60. Destaca-se a solicitação por parte do supervisor, aos alunos que frequentam o 3.º e 4.º ano, da escrita da tese somente após a realização da pesquisa (32%) ou durante a pesquisa doutoral (27%). O apelo do supervisor à participação do estudante em congressos como orador ocorre principalmente no 3.º e 4.º ano, bem como à participação do estudante nas reuniões do grupo de investigação.

A escrita da tese é uma tarefa que para Kamler e Thompson (2006) é uma das peças - chave para a formação da identidade do doutorando como “a scholar or researcher”, sendo muito importante para avaliar o trabalho do doutorando durante a jornada a doutoral. No entanto a identidade do doutorando também é influenciada pelo ambiente de investigação que o rodeia (research landscape) e pela aprendizagem através da execução de projectos de investigação (Barnacle & Mewburn, 2010). Focando-nos na escrita da tese, é

importante que esta ocorra durante todo o percurso doutoral (e não só no final), pois é um processo de aprendizagem (que implica avanços e retrocessos na construção do conhecimento), mas também é uma das bases da construção da identidade do doutorando. Percebe-se pelos resultados deste trabalho que esta percepção não é transversal a todos os supervisores, mas que existe.

Sendo a aprendizagem das ferramentas de pesquisa pensada como uma prática social que, para alguns autores (Hasrati, 2005; Lee e Roth, 2003) pode ocorrer pela “legitimate peripheral participation”, onde o noviço é apoiado e lhe é dada credibilidade para ser considerado um membro legítimo da comunidade mas também lhe é exigido gradualmente executar actividades cada vez mais exigentes. Estes resultados permitem enquadrar as práticas nessa conceção: do primeiro (50%) para o terceiro e 4 ano (62%), há um aumento das solicitações para os doutorandos participarem nas reuniões do grupo de investigação; aumenta o número de estudantes a realizar a supervisão de estudantes em licenciaturas e mestrados (no 1.º ano são 25% dos doutorandos; no 3.º e 4.º ano são 39%); a participação do doutorando como orador em conferências nacionais e internacionais (1.º ano somente 37% dos supervisores o solicita, a partir do 3.º ano esta solicitação chega de 51% dos supervisores).

### 10.7 Monitorização do projeto pelo supervisor

Para se perceber como o supervisor executa a monitorização do projecto doutoral, colocou-se a seguinte afirmação no questionário “O meu orientador/coorientador indica data limite para a realização das tarefas que me sugere.”(item 45). Sessenta e dois estudantes concordaram com a mesma (24,8%), 93 doutorandos concordaram parcialmente (37,2%), 35 doutorandos discordaram parcialmente (14%), 50 discordaram (20%) e 9 escolheram a opção Não sei/não concordo. Esta poderia ser uma forma de monitorizar o desenvolvimento do projecto, mas os resultados sugerem que não é utilizada regularmente por todos os supervisores.

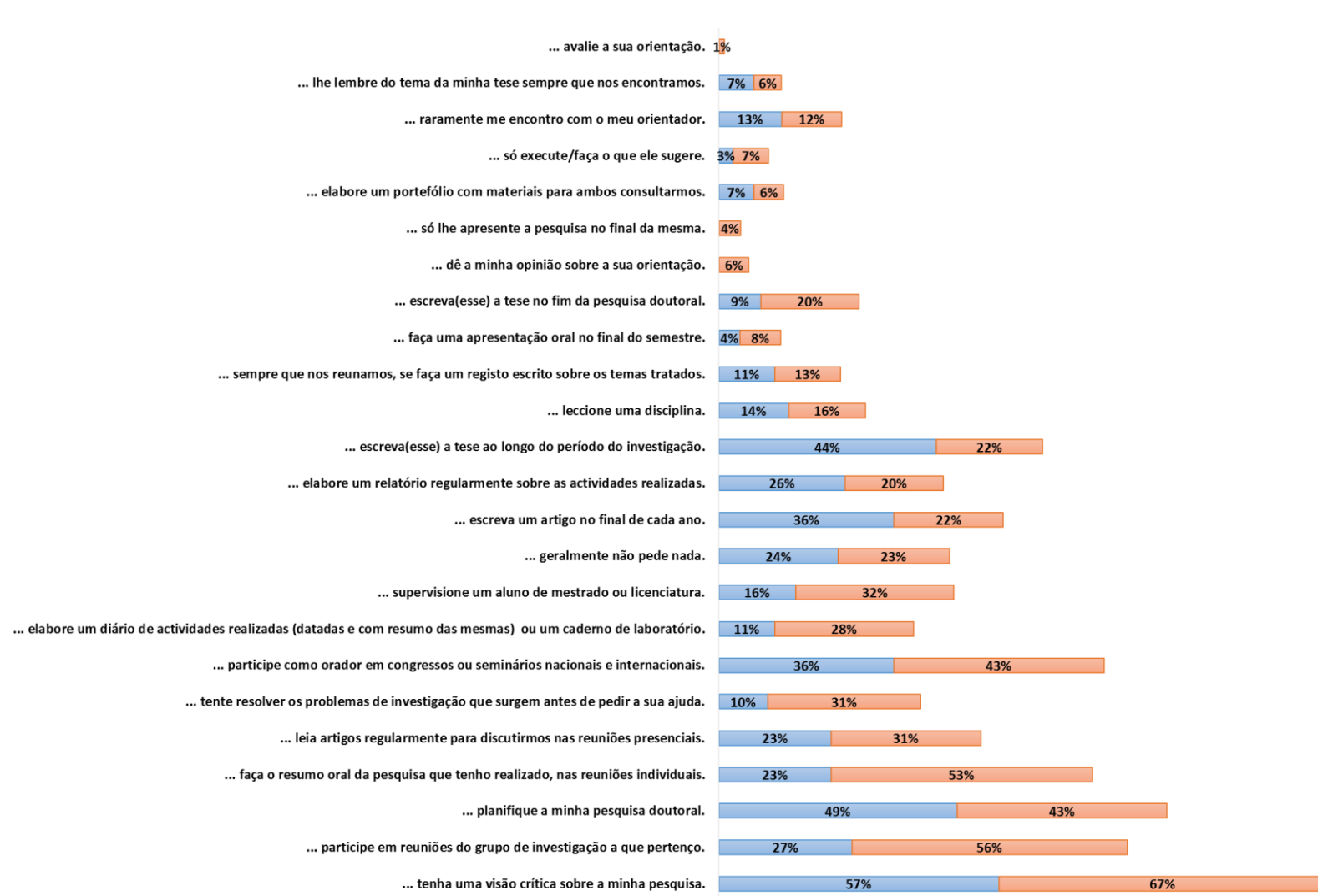


Figura 59 Percentagem. de estudantes da UNL, que frequentam o doutoramento a tempo integral (vermelho) ou a tempo parcial (azul), que assinalou a opção que completa a frase “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que ...”

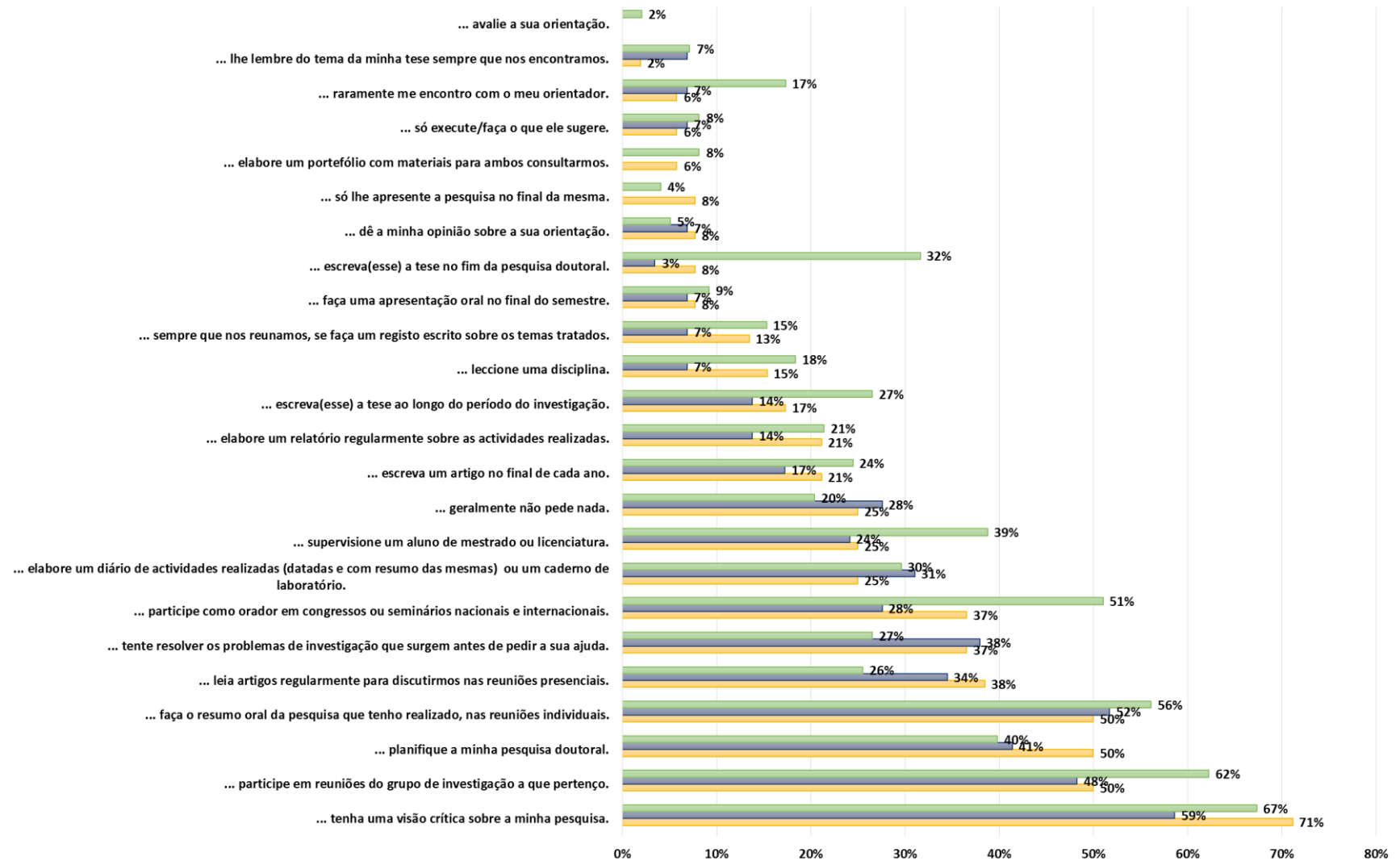


Figura 60 Percentagem de estudantes da UNL, que frequentam o doutoramento a tempo integral, que assinalou a opção “O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que .... Os estudantes que frequentam o 1.º ano (amarelo), os estudantes que frequentam o 2.º ano (azul) e os estudantes do 3.º, 4.º ou que estão há mais de 4 anos inscritos (verde)) no doutoramento.

## 10.8 Percepção dos doutorandos da relação interpessoal entre si e o supervisor

Pelos descritores de qualidade aprovados pela associação de instituições e faculdades europeias de Biomedicina e Ciências da Saúde (ORFEUS 2011 e 2012) a relação entre o supervisor e o doutorando observa-se em aspetos como: existência de reuniões regulares, disponibilidade, existência de feedback construtivo, respeito pela autonomia académica do doutorando e promoção pelo desenvolvimento pessoal. Tendo em conta estes descritores, recolheu-se dados sobre a relação interpessoal supervisor-estudante. Apresentam-se seguidamente os dados recolhidos, Tabela 96.

*Tabela 96* Grau de concordância relativamente a afirmações sobre a subescala *Relação interpessoal*

Subdomínio	Item	Redação da afirmação	Frequência absoluta				
			Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
Relação Estudante supervisor	42	O meu orientador/coorientador discute comigo a minha investigação doutoral.	148	75	12	10	5
	48	Quando tenho um conflito com o orientador/coorientador este procura resolvê-lo por forma a garantir a continuidade do desenvolvimento da pesquisa doutoral.	102	40	16	14	77
	50	O meu orientador /coorientador está sempre disponível para falar comigo.	111	78	40	15	5
	51	Já tinha trabalhado com o meu orientador/coorientador antes de iniciar o doutoramento.	131	13	3	101	2
Atitudes	54	O meu coorientador/orientador raramente pede a minha opinião sobre o desenvolvimento da minha pesquisa doutoral.	14	28	58	139	10
	58	O meu coorientador/orientador pressiona-me a publicar os resultados da minha pesquisa doutoral.	83	71	34	48	14
	59	Por vezes o meu coorientador/orientador desvaloriza o meu trabalho.	18	35	36	144	14
Feedback	47	O meu coorientador/orientador é vago no feedback sobre o meu trabalho.	25	47	62	108	7
Competências do supervisor	55	O meu coorientador/orientador tem um conhecimento alargado do tema que estou a trabalhar.	124	60	42	17	6
Orientação	53	O meu coorientador/orientador guia-me (orienta-me) no desenvolvimento do meu projecto de investigação.	118	81	25	21	5
Motivação extrínseca	43	O meu coorientador/orientador encoraja-me a apresentar resultados da pesquisa doutoral em congressos e conferências.	143	57	15	22	12
	49	O meu coorientador/orientador não dà importância às minhas propostas sobre o desenvolvimento da pesquisa doutoral.	12	28	50	148	10
	52	O meu trabalho raramente desperta a atenção do meu orientador/coorientador.	9	24	65	142	10
	57	O meu coorientador/orientador considera que as minhas competências me tornam apto na tomada de decisões sobre a pesquisa doutoral.	116	81	12	10	30
	60	O meu coorientador/orientador encoraja a minha participação em reuniões de trabalho com o grupo de investigação no qual estou inserido durante o doutoramento.	108	50	22	49	22



O item que apresenta maior número de doutorandos a concordar é o item 42 (O meu orientador/coorientador discute comigo a minha investigação doutoral), seguindo-se do item 43 (O meu coorientador/orientador encoraja-me a apresentar resultados da pesquisa doutoral em congressos e conferências) e o item 55 (O meu coorientador/orientador tem um conhecimento alargado do tema que estou a trabalhar). Os restantes itens têm a concordância de menos de 50% dos respondentes. De realçar a dispersão das respostas, não havendo itens com grau de concordância nulos. Na Tabela seguinte apresentam-se os resultados por sub domínios, Tabela 97.

Tabela 97 Análise dos itens da subescala *Relação interpessoal*

Subdomínios	Item	Percentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
		4	3	2	1				
Relação estudante - supervisor	42	59.2	30.0	4.8	4.0	3.40	1.08	0.66	1.06
	48	40.8	16.0	6.4	5.6	2.30	0.73	0.74	2.58
	50	44.4	31.2	16.0	6.0	3.09	0.76	0.92	-0.58
	51	52.4	5.2	1.2	40.4	2.68	0.96	0.68	3.45
Atitudes	54	5.6	11.2	23.2	55.6	1.58	0.15	1.94	-1.85
	58	33.2	28.4	13.6	19.2	2.64	0.53	1.20	-2.34
	59	7.2	14.0	14.4	57.6	1.57	0.14	1.98	-0.56
Feedback	47	10.0	18.8	24.8	43.2	1.89	0.07	2.18	-1.50
Competências do supervisor	55	49.6	24.0	16.8	6.8	3.11	0.85	0.88	2.05
Coaching/ mentoring	53	47.2	32.4	10.0	8.4	3.14	0.83	0.83	-0.83
Motivação extrínseca	43	57.2	22.8	6.0	8.8	3.18	1.03	0.71	2.43
	49	4.8	11.2	20.0	59.2	1.52	0.17	1.84	0.88
	52	3.6	9.6	26.0	56.8	1.52	0.20	1.67	-3.33
	57	46.4	32.4	4.8	4.0	2.96	0.86	0.68	-1.38
	60	43.2	20.0	8.8	19.6	2.70	0.73	0.92	2.39
média						2.14	0.61	1.19	0.17

A dispersão de resultados é patente no desvio padrão, destacando-se também aqui os itens 42, 43 e 51. Já os itens 54, 59, 47, 49 e 52 a dispersão dos resultados é menor.

Estudos nacionais e internacionais, realizados do ponto de vista dos doutorandos, corroboram os deste estudo nomeadamente no que se refere às características que os supervisores devem ter para exercer assertivamente a sua função (Baptista, 2013; Sihdu, Kaur, Fook & Yunus, 2014).

#### 10.8.1 Relação estudante- supervisor

Cinquenta e nove virgula dois por cento dos estudantes concorda com a frase “O meu orientador/coorientador discute comigo a minha investigação doutoral” (item 42) e 30,0% concorda parcialmente. Quarenta virgula oito por cento dos doutorando concorda com a frase “Quando tenho um conflito com o orientador/coorientador este procura resolvê-lo por forma a garantir a continuidade do desenvolvimento da pesquisa doutoral”(item 48), e 16,0% concorda parcialmente. Quarenta e quatro virgula quatro (44,4%) dos doutorandos concordam com a frase “O meu orientador /coorientador está sempre disponível para falar comigo” (Item 50) e 31,2 % concorda parcialmente. 52,4% dos supervisores concorda

com a frase “Já tinha trabalhado com o meu orientador/coorientador antes de iniciar o doutoramento” (item 51), havendo no entanto 40,1% que discorda.

Aproximadamente metade dos doutorandos Já trabalhou previamente com os supervisores. A maior parte dos supervisores discute com os doutorandos a pesquisa doutoral. Aproximadamente metade dos doutorandos assinalam que os supervisores estão sempre disponíveis para falar consigo, e quarenta por cento dos doutorandos tem uma percepção positiva relativamente à atitude do supervisor em situação de conflito.

#### 10.8.2 Atitudes do supervisor

Cinquenta e cinco virgula seis por cento (55,6%) dos doutorandos discorda da frase “O meu coorientador/orientador raramente pede a minha opinião sobre o desenvolvimento da minha pesquisa doutoral”(item 54) e 23,3% discorda parcialmente. Trinta e três virgula dois por cento (33,2%) dos doutorandos concorda com a frase “O meu coorientador/orientador pressiona-me a publicar os resultados da minha pesquisa doutoral” (item 58) e 28,4 % concorda parcialmente. Cinquenta e sete virgula seis por cento (57,6 %) dos doutorandos discorda da frase “Por vezes o meu coorientador/orientador desvaloriza o meu trabalho” (item 59).

Novamente nesta categoria se verifica a percepção positiva que os doutorandos, em geral, têm sobre os seus supervisores. Os doutorandos sentem que os supervisores os apreciam e por isso valorizam a sua opinião sobre o desenvolvimento do projecto doutoral e não desvalorizam o seu trabalho. O facto dos doutorandos se sentirem pressionados para publicar resultados, deve ser analisado tendo em conta que esta é uma demanda do doutoramento (Decreto-Lei n.º 74/2006, capítulo IV, artigo 38, alínea d) e que a pressão muitas das vezes está relacionada com a urgência de se apresentarem resultados por serem relevantes e atuais.

#### 10.8.3 Feedback do supervisor

Quarenta e três virgula dois por cento (43,2%) dos doutorandos discorda da frase “O meu coorientador/orientador é vago no feedback sobre o meu trabalho” (item 47), mas 10% concorda com a mesma. Esta frase permite perceber que, em geral, os doutorando consideram que a qualidade do feedback que lhes é dado pelo supervisor é boa.

#### 10.8.4 Competências do supervisor

Quarenta e nove virgula seis por cento (49,6%) dos doutorandos concordam com a frase “O meu coorientador/orientador tem um conhecimento alargado do tema que estou a trabalhar” (item 55) e 24,0% concorda parcialmente. Há no entanto uma franja da população de doutorados que discorda parcialmente da afirmação. De destacar que o supervisor deve ser um perito na área de estudo do doutorando, mas se o tema do doutorando é original, ainda não foi estudado estando o doutorando a criar/ construir

conhecimento sobre o mesmo. Este facto poderá explicar a falta de concordância com afirmação do item 55.

#### 10.8.5 Orientação durante a pesquisa doutoral

Quarenta e sete virgula dois por cento (47,2%) dos doutorandos concordam com a frase “O meu coorientador/orientador guia-me (orienta-me) no desenvolvimento do meu projecto de investigação”, mas 8,4% discorda.

#### 10.8.6 Motivação extrínseca do doutorando (pelo supervisor)

Cinquenta e sete virgula dois por cento (57,2%) dos doutorandos concordam com a frase “O meu coorientador/orientador encoraja-me a apresentar resultados da pesquisa doutoral em congressos e conferências” (Item 43). Cinquenta e nove virgula dois por cento (59,2%) dos doutorandos discordam com a frase “O meu coorientador/orientador não dá importância às minhas propostas sobre o desenvolvimento da pesquisa doutoral” (item 49) e 20% discorda parcialmente. 56,8% dos doutorandos discordam com a frase “O meu trabalho raramente desperta a atenção do meu orientador/coorientador”(Item 52) e 26,0% discorda parcialmente. Quarenta e seis virgula quatro por cento dos doutorandos concordam com a frase “O meu coorientador/orientador considera que as minhas competências me tornam apto na tomada de decisões sobre a pesquisa doutoral” (item 57) e 32,4% concordam parcialmente. 43,2% dos doutorandos concordam com a frase “O meu coorientador/orientador encoraja a minha participação em reuniões de trabalho com o grupo de investigação no qual estou inserido durante o doutoramento” (Item 60) e 19,6% discorda.

A maior parte dos doutorandas percebe positivamente a motivação que é promovida pelos supervisores. Estes geralmente encorajam os doutorandos a apresentar os seus resultados, dão importância às suas propostas, interessam-se (envolvem-se) pelo trabalho dos estudantes, fazem-nos sentir competentes e promovem a sua integração no grupo de pesquisa.

#### 10.9 Perfil de um bom supervisor

Para perceber que características são mais apreciadas e atribuídas a bons orientadores, apresentou-se um inventário com características, que os alunos deveriam escolher como representativas de um bom supervisor. Alguns estudos internacionais, realizados com estudantes de doutorais, remetem-nos para características como: o interesse dos supervisores pela supervisão, a preparação para a supervisão, experiência e conhecimentos teóricos mas também para uma supervisão que se alinha com as necessidades e crenças dos estudantes (Golde & Dore, 2001; Wisker, 2005; Lee, 2009b). Num estudo mais recente (2014) realizado com estudantes da Grã-Bretanha e da Malásia (Sidhu, Kaur, Fook & Yunus, 2014), foram reportadas diferenças entre as percepções de estudantes nesses dois países: as perspectivas de estudantes da Malásia das regras e das responsabilidades do supervisor focam-se “more on the “person” and “personality”

factors. They expected their supervisor to be a motivator and a confidence booster possessing effective communication, decision making and problem solving skills” (2014: 155).

Apresentam-se seguidamente as características de um bom supervisor (o supervisor ideal), Tabela 98.

*Tabela 98* Inventário com características de um supervisor. Características de um bom supervisor na perspectiva dos estudantes de doutoramento da UNL.

Características de um bom supervisor são...	n.º de respostas	% de respostas
...colaborar com o doutorando na resolução de problemas que surgem na investigação que estou a realizar	192	76,8
...dar feedback do trabalho atempadamente.	187	74,8
...ser honesto nas suas opiniões sobre o trabalho do doutorando.	186	74,4
...estar presente.	172	68,8
...acompanhar o doutorando na pesquisa doutoral.	162	64,8
...ser crítico.	161	64,4
...ser acessível.	151	60,4
...ser claro nos comentários ao trabalho do doutorando.	150	60,0
...ser inspirador.	105	42,0
...ser um explicador paciente.	100	40,0
...mostrar que se sente responsável pelo fracasso/sucesso no doutoramento do doutorando.	93	37,2
...ser activo.	87	34,8
...ser criativo.	81	32,4
...apoiar sempre o doutorando.	77	30,8
...ser um bom ouvinte.	74	29,6
...ser tranquilo.	73	29,2
...ser amigo.	42	16,8
...não intervir na tomada de decisão do doutorando durante o doutoramento.	11	4,4
...não interferir na tomada de decisões.	10	4,0

A característica mais assinalada foi a que referia a colaboração com o doutorando sempre que surgem problemas na investigação, seguidamente foi o feedback atempado (assinalado por 74,8% dos doutorandos), a honestidade da opinião (seleccionado por 74,4 % dos doutorandos), o estar presente (indicado por 68,8% dos doutorandos), o acompanhamento do projecto doutoral (64,4% dos doutorandos), o ser crítico e acessível, bem como o ser claro nos comentários. As restantes características foram assinaladas por menos de metade dos estudantes de doutoramento.

Analisando o perfil de um bom supervisor tendo em conta o tipo de frequência do doutoramento (frequência a tempo integral ou frequência a tempo parcial), verifica-se que as características mais assinaladas se mantêm, mas existem algumas diferenças, Fig. 61.

Destaca-se seguidamente as diferentes valorizações dadas pelos estudantes que frequentam o doutoramento a tempo integral e a tempo parcial de algumas características:

- acompanhamento do doutorando na pesquisa doutoral (referido por 55% dos doutorandos a tempo parcial e por 69% dos doutorandos a tempo integral);
- capacidade do supervisor ser um explicador paciente (referido por 28% dos doutorandos a tempo parcial e por 45% dos doutorandos a tempo integral);

- ser um bom ouvinte (referido por 15% dos doutorandos a tempo parcial e por 35% dos doutorandos a tempo integral);

Estes resultados poderão ser explicados pelas diferentes vivências e visões dos estudantes relativamente ao papel do supervisor no doutoramento.

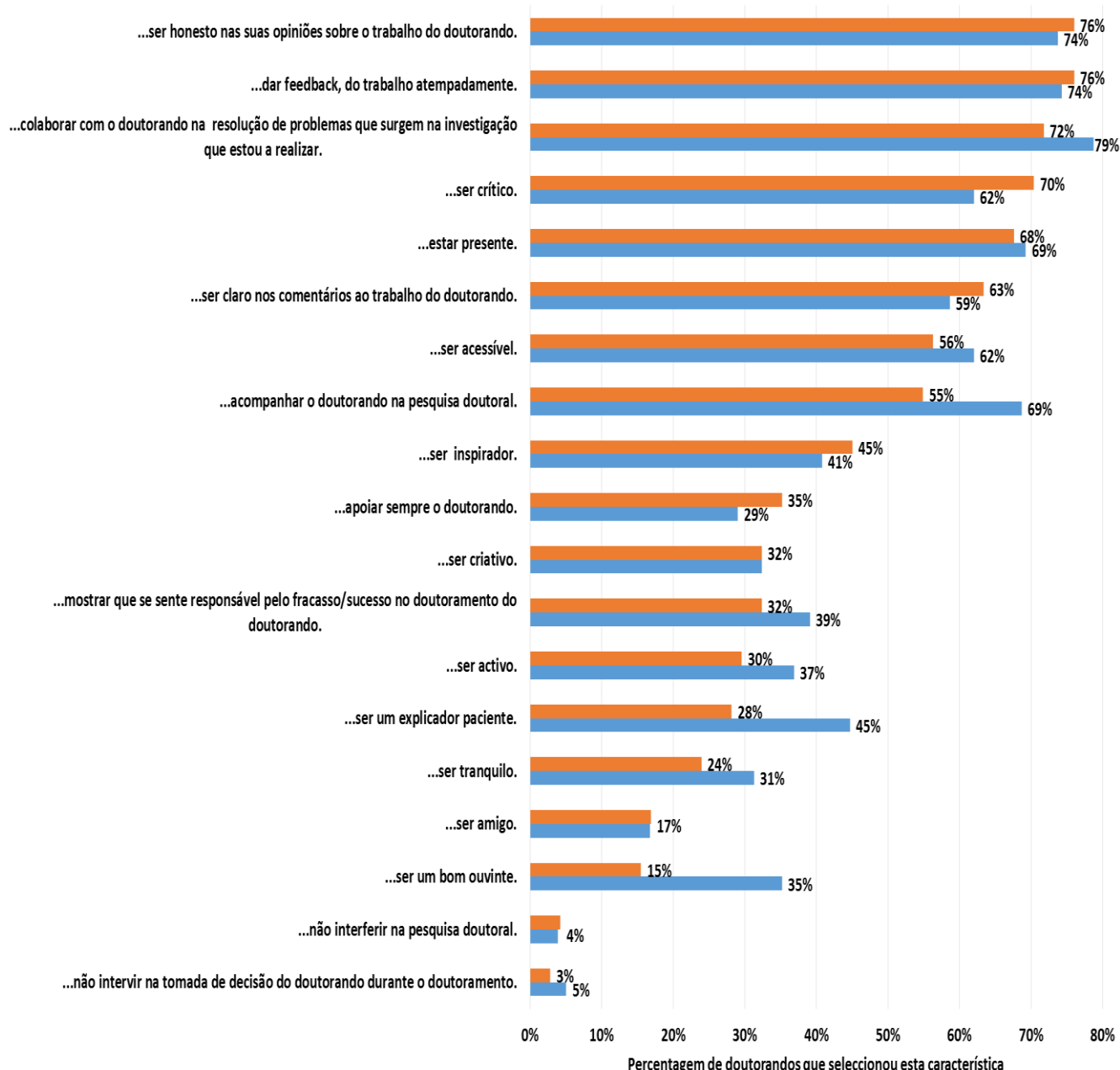


Figura 61 Características de um bom supervisor doutoral, do ponto de vista dos doutorandos, que frequentam o doutoramento a tempo parcial (cor de laranja) e a tempo integral (a azul).

Estes dados estão em acordo com os obtidos em estudos internacionais que referem que os atributos pessoais e o estilo dos supervisores são tão importantes como uma attitude carinhosa/ afectiva (nurturing attitude) que faça os estudantes sentirem-se confortáveis (Hockey, 1996b; Zuber-Skerritt &

Roche, 2004). Também Brew & Peseta (2004) salientam, que supervisores que criam um ambiente positivo levam a aprendizagens afetivas, ajudam os doutorandos a sentirem-se calmos e confiantes e assim a realizarem o seu percurso doutoral. Verifica-se que os estudantes a realizar doutoramento a tempo integral valorizam mais estes ambientes afetivos (ser um bom ouvinte; ser um explicador paciente; ser calmo; mostrar que se sente responsável pelo sucesso/fracasso do doutorando), talvez por interagirem em maior proximidade (mais intensamente) com os supervisores. Já os estudantes que realizam o doutoramento a tempo parcial valorizam predominantemente características “profissionais” que se centram na qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido e nos atributos “profissionais” do supervisor.

## 10.10 Instituição

Em relação à instituição foi perguntado se Já tinham participado em cursos da escola doutoral, onde desenvolvem competências transversais, tendo 153 (61,2%) respondido que sim e 90 (36,0%) doutorandos respondido que não. Sete (7) doutorandos assinalaram a opção: Não sei/não respondo.

Para perceber como é vista/percecionada pelos doutorandos a monitorização da supervisão doutoral, apresentou-se a afirmação “A monitorização do desenvolvimento da pesquisa doutoral, por exemplo por uma comissão de acompanhamento, é importante para a conclusão do doutoramento” (item 29) e sobre a avaliação a afirmação “A orientação/coorientação necessita de avaliação para poder ser melhorada” (item 12), os dados recolhidos apresentam-se seguidamente, Tabela 99.

Tabela 99 Grau de concordância relativamente à avaliação e monitorização externa da supervisão.

Item	Redação da afirmação	Frequência absoluta				
		Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo	Não sei/não respondo
12	A orientação/coorientação necessita de avaliação para poder ser melhorada.	112	72	21	32	13
29	A monitorização do desenvolvimento da pesquisa doutoral, por exemplo por uma comissão de acompanhamento, é importante para a conclusão do doutoramento.	126	71	26	13	13

Embora as respostas predominantes, relativamente aos itens 12 e 29, sejam a opção concordo e concordo parcialmente, o grau de discordância não foi nulo, indicando que há doutorandos que discordam que a supervisão seja monitorizada ou avaliada. Os resultados apresentam-se seguidamente, Tabela 100.

Tabela 100 Análise dos dados da Tabela 99 relativa à avaliação e monitorização externa da supervisão

Item	Porcentagem de respondentes por grau de concordância				Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
	4	3	2	1				
12	44.8	28.8	8.4	12.8	2.95	0.78	0.86	-0.17
29	50.4	28.4	10.4	5.2	3.13	0.89	0.78	0.74
				média	3.04	0.84	0.82	0.29

Relativamente à monitorização da supervisão doutoral 44,8% dos doutorandos, concorda com a afirmação “A monitorização do desenvolvimento da pesquisa doutoral, por exemplo por uma comissão de acompanhamento, é importante para a conclusão do doutoramento”, havendo 12,8% que discorda. 50,4% dos doutorandos concorda que a supervisão necessita avaliação para ser melhorada e 28,4% concorda parcialmente.

### 10.11 A opinião dos doutorandos

Este trabalho pretendia ouvir a voz dos doutorandos sobre a supervisão tendo-se proposto que referissem aspectos que não tinham sido abordados, mas que considerassem relevantes. Foi solicitado aos estudantes o seguinte: ” Se há algum aspeto relacionado com a supervisão doutoral, que não foi abordado neste questionário, mas que considere relevante, poderá referi-lo no espaço seguinte.”

Relativamente ao processo de supervisão destacam-se alguns comentários que reflectem a falta de apoio sentida pelos doutorandos quando estes referem que necessitam de “Maior apoio dos próprios supervisores, que por vezes não cumprem integralmente a sua função de orientadores por não terem capacidade física para dar resposta a todas as solicitações que acumulam.”. O tempo que cada supervisor dispende com os estudantes é também alvo de referência indicando um dos doutorandos que “Deveria existir uma melhor gestão na atribuição do número de doutorandos por orientador porque por vezes o tempo é escasso para o trabalho e dedicação exclusiva que um aluno de doutoramento necessita.”ou como outro doutorando refere “Talvez a disponibilidade que o orientador/co-orientador tem. Nem sempre é fácil arranjar espaço na agenda dos Professores e isso pode ser uma grande desvantagem quando precisamos deles e queremos avançar no trabalho.”

A falta de feedback é também referida nos comentários, sendo importante salientar a importância dada à inteligência emocional no processo supervisivo e ao feedback que o supervisor faculta ao estudante (Sambrook, Stewart, & Roberts, 2008). Um doutorando refere que “O orientador por vezes demora mais de dois meses a dar feedback para qualquer texto”. No mesmo sentido outro diz ainda “Quanto tempo o meu orientador demora a ver/rever os manuscritos (tese, artigos outros) que lhe apresento?”.

Uma ideia que emerge e que também se relaciona com *o porquê* de se aceitar ser supervisor é a utilização dos estudantes para realizarem funções que não estão enquadradas no projecto doutoral e que muitos referem que não faz parte do mesmo, referindo os estatutos dos bolseiros da FCT(Fundação para a Ciência e Tecnologia): “muitos orientadores exploram os seus alunos. Fazem tudo menos trabalhar nos seus projectos. Não é o meu caso. O orientador conhece e respeita o regulamento da bolsa atribuída pela FCT.” Outro aluno refere que “No meu caso em particular, tenho alguma dificuldade em efetivamente trabalhar para o meu projeto, Já que sou constantemente bombardeada pelo meu orientador com outros projetos em que tenho que trabalhar, nada relacionados com a minha tese de doutoramento. Aulas de várias disciplinas, visitas de estudo, visitas de investidores, trabalho para outros investigadores, etc! Penso que o orientador deveria evitar e não fomentar este tipo de situações (aliás, é precisamente o que está regulamentado no

estatuto do bolsheiro!).” Ou tal como outro doutorando refere “Dar aulas grátis com carga horária acima das 4 horas semanais!” ou ainda outro doutorando que refere como tema a ser abordado “O trabalho "extra projecto/tese" exigido pelos orientadores.”

Alguns doutorandos referem que um dos temas a ser abordado deveria ser a “Escolha da equipa de orientação”, outros explicitam o seu desagrado com a mesma como um doutorando que escreveu “Se certos orientadores deviam estar autorizados a ser orientadores.” colocando o ónus no supervisor ou, o comentário de outro “Devia haver uma disciplina obrigatória sobre inteligência emocional para gerir o Doutoramento e os Orientadores”, colocando o ónus no doutorando. Sobre este tema um doutorando refere “A supervisão necessita de uma profunda revisão do conceito. Este trabalho é fundamental e felicito a escolha deste tema. Num mundo digitalizado em que o conhecimento está à distância de um click o componente relacional do trabalho de doutoramento necessita ser desenvolvido no sentido de reforço de rede e de criação de processos sustentados, não pontuais, de criação de conhecimento.”

Alguns doutorandos reforçam o papel do supervisor no bem estar e no trabalho colaborativo dentro do grupo de trabalho referindo o “Papel do orientador no bem estar do grupo e mediação de conflitos entre estudantes”: Alguns alertam ainda para o papel decisivo dos coorientadores na conclusão da tese e na realização do projecto doutoral: “Convém alertar que na grande maioria das vezes são os co-orientadores que puxam pelos do doutorandos para a realização de uma boa tese. Obrigado pela excelente iniciativa. Boa sorte.”

A obtenção de financiamento é outro tema que consideram que deveria ser abordado. No dizer de alguns doutorandos um dos temas a abordar deveria ser o “Apoio na obtenção de financiamento” e que “A própria faculdade, além do orientador, deveria proporcionar mais meios para o desenvolvimento do PhD.”

É importante notar que a reflexão sobre a supervisão doutoral existe, mas não é pública. O seu funcionamento tem sido alvo de reflexão, mas “a portas fechadas e na intimidade” o que pode ser constatado pelo testemunho de um doutorando que refere que :”Tenho alguns apontamentos a fazer relativamente ao benefício de ter uma comissão de acompanhamento de tese (CAT) num doutoramento. Na teoria uma CAT serve para (i) avaliar e validar o projeto no início do doutoramento e (ii) ir ajudando o aluno a direccionar o seu trabalho, dar sugestões, conselhos, etc, ao longo do doutoramento. Tanto um ponto como o outro me merecem algumas críticas. Se o Doutoramento está a ser feito através de uma Bolsa da FCT, então o ponto (i) deixa de fazer sentido uma vez que o projeto já foi aprovado por outra comissão, logo não vejo qual a vantagem de estar novamente a avaliar um projeto que não só já foi avaliado como ainda teve direito a uma Bolsa. Depois o ponto (ii) só faria sentido se houvesse uma sessão anual com a CAT para ver como os trabalhos estavam a decorrer, coisa que não acontece. No meu caso específico não só o Plano de Tese não é necessário ser apresentado no início do Doutoramento, como não há mais reuniões ao longo do doutoramento. Ou seja, a meio do doutoramento tenho de perder tempo a apresentar um plano de tese que na prática não me vai servir de grande coisa, conheço casos até de pessoas que o fizeram a semanas de entregar a versão final da Tese. Nesse sentido penso que deve ser da responsabilidade do(s) orientador/co-



orientador(es) definirem se realmente o trabalho é válido para um doutoramento e garantirem que no final do mesmo o trabalho está todo concluído. Resumindo, não vejo a vantagem de ter de haver uma CAT”. Sobre a equipa de supervisores, a avaliação e as CAT também um doutorando refere que “Tenho 3 orientadores pois já não há coorientadores. O meu orientador mais graduado e talvez o principal no papel, nem sabe bem o tema do doutoramento. Ter recorrido à ajuda de um orientador fora da minha faculdade, estimulou um dos meus orientadores da minha faculdade a aplicar-se mais na minha orientação. De qualquer forma não tenho um plano desenhado ou orientado por ele. Devia haver uma comissão de tese formada por elementos de fora do projecto e que analisariam o caminho tomado, sugeriam ajustes e, dariam feedback do trabalho realizado. Esta comissão que está no regulamento do doutoramento nunca se realizou. Os relatórios de progresso anuais deveriam ser avaliados e ser dada uma classificação qualitativa e fundamentada. Nada disto se passa!! “ Neste contexto alguns doutorandos referem explicitamente a falta de apoio por parte da instituição “Maior apoio e acompanhamento da instituição para com o doutorando.” e que “os orientadores/co-orientadores deveriam ser também eles avaliados na sua função, pelos doutorandos, comissão, pares....”

No final do questionário foi ainda solicitado aos estudantes que fizessem propostas de forma a melhorar o questionário. Relativamente à construção do questionário:

- Separar acompanhamento por orientador/coorientador e comissão ou distinguir respostas para orientador e coorientador
- As perguntas estão mal encadeadas para quem ainda não tem orientador

Em futuro trabalho serão tidas em conta estas propostas que se mostram relevantes. Mas não posso deixar de referir que a separação por orientador e supervisor foi considerada, mas a extensão do questionário não o permitiu. Em relação à última proposta, essa em próximos estudos terá de ser equacionada.

## 10.12 Conclusão

Os motivos mais invocados pelos doutorandos para realizar o doutoramento são motivos intrínsecos (valorização pessoal, gosto, entrada na academia, satisfação pessoal, realização pessoal) e motivos extrínsecos (necessidade de ter o doutoramento para progressão profissionais, progressão na carreira e entrada na academia).

Em 2005, o grupo da *Joint Quality Initiative* elaborou os Descritores de Dublin, que formam o Quadro de Qualificações da Área Europeia de Educação Superior (EHEA) (Parte I, Capítulo 1, página 17) e que foi denominado como “Bologna Framework”. A parte deste quadro referente ao terceiro ciclo, apresenta os descritores que caracterizam o perfil de um doutorando quando conclui o terceiro ciclo. Neste estudo tentou-se utilizar alguns destes descritores como guias orientadoras, para perceber como os estudantes se vêem, percebem as vivências durante o doutoramento, bem como a sua supervisão doutoral.

Segundo os descritores de Dublin os doutorandos devem demonstrar uma compreensão sistemática no domínio científico em que estão a desenvolver o seu projecto doutoral, bem como o domínio de

competências e métodos de investigação associados ao domínio científico em estudo. Nesse contexto os resultados obtidos indicam que as características que os doutorandos consideram importantes para realizar com sucesso o doutoramento são “Saber resolver problemas”, ser “inovador e criativo” e que os supervisores os incentivam a terem uma visão crítica sobre o seu projecto. De destacar que 86% dos estudantes identificam claramente que, um dos objectivos do doutoramento é desenvolver competências de investigação (item 18). Tendo para isso que demonstrar capacidade para conceber, desenhar, implementar e adaptar um processo investigativo significativo, o que dependerá de desenvolverem as suas capacidades de planear, gerir, executar, monitorizar, avaliar e reflectir sobre a sua pesquisa. Grande parte dos doutorandos (50%) concorda que a planificação das actividades do doutoramento é realizada em parceria com o supervisor, havendo uma parte significativa que refere fazer a sua planificação e gestão (38,8%) e ter autonomia (23,2%) para implementar tarefas.

O instrumento utilizado na monitorização do trabalho de pesquisa, por 62%, é o caderno de registo. A verificação, ao longo do decurso da pesquisa doutoral, da concretização de metas previamente definidas é realizada por 36,4% dos doutorandos.

Embora o doutorando deva ser o autor do trabalho científico relativo à sua pesquisa doutoral, só 52,8% se sente como o autor da sua pesquisa doutoral, embora 62,4% se sintam executores da mesma. É importante fazer uma pequena reflexão aqui sobre o desenvolvimento da autonomia e a autonomia: 18% dos estudantes estão inscritos no 4.º ano e 17% há mais de 4 anos, sendo este o número aproximado de doutorando que se sente autónomo, o que pode ser um indicio de que, no último ano os doutorandos sentem autonomia.

A integração na academia foi analisada tendo em conta a socialização, as tarefas realizadas na instituição e as perspectivas de carreira. Para 23,2% dos doutorandos, o doutoramento é um processo solitário, sentido somente 30,8% dos doutorandos que pertence à comunidade académica, havendo 22,4% dos doutorandos que já pensou em desistir do doutoramento e 24,8% que referem necessitar de mais apoio do supervisor. Tal como já foi referido anteriormente, o doutoramento é um processo individual mas não deverá ser solitário. No entanto a sensação de solidão que por vezes remete para um sentimento de abandono (quando não há feedback, ou este não é regular, ou não há envolvimento dos supervisores no projecto doutoral) é sentida por um número significativo de doutorandos. Este sentimento/ emoção pode ser combatida se os doutorandos se reunirem regularmente entre si, com os supervisores e com a equipa onde estão integrados para realizar o trabalho de investigação doutoral. Estes encontros poderão ser na forma de conferências, reuniões, debates com a presença ou não da restante comunidade académica. É importante relembrar também aqui que, 10% dos supervisores indicaram realizar supervisão por dever/obrigação (10 %) e 12,8% por necessidade para a sua própria progressão, o que poderá levar a um menor investimento/empenhamento/ envolvimento seu na supervisão. Para além disso, essa é também aproximadamente a percentagem de estudantes que sente que o doutoramento é um processo solitário (23,2%) e que sente falta de apoio (25%). Neste trabalho não é possível cruzar os dados dos doutorandos

com os dados dos supervisores, mas será importante verificar se haverá relação ou não entre os motivos que levam os supervisores a realizar supervisão e a percepções dos doutorandos relativamente à integração na academia.

Relativamente às perspectivas de carreira, somente 21,6% dos doutorandos concorda que um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior, embora 38,4% assinale que pretende trabalhar numa instituição de ensino superior. Só 15,2% dos doutorandos respondentes refere que leciona uma disciplina na escola onde está a realizar a pesquisa doutoral (sendo que alguns destes já são professores no ensino superior) e 34% indica que participa como colaborador em atividades da escola onde está a realizar a pesquisa doutoral.

Grande parte dos doutorandos (48,4%) refere que já apresentou o trabalho de pesquisa em conferências internacionais. De realçar que um dos descritores de Dublin refere que os doutorandos devem desenvolver um trabalho significativo e substancial através de uma investigação original que amplie as fronteiras do conhecimento, e que, o mérito deste deve ser reconhecido pela publicação em revistas nacionais e internacionais com arbitragem científica, o que acontece na UNL.

As práticas de supervisão mais indicadas pelos doutorandos, são a leitura de documentos (66,0%), a realização de pontos da situação (66%) e encontros/reuniões individuais (49,6%). Alguns supervisores solicitam que os doutorandos tenham uma visão crítica sobre a sua pesquisa doutoral (64%), participem em reuniões do grupo de investigação a que pertencem (48%), planifiquem a sua pesquisa (44,4%), façam um resumo da sua pesquisa doutoral nas reuniões individuais (44,8%) e apresentem os seus trabalhos de pesquisa em congressos/conferências nacionais (41,6%). A prática mais enraizada é a pesquisa documental, nomeadamente a leitura de artigos e livros. Já a escrita é menos utilizada como prática de supervisão: só 18% indica que o supervisor solicita que ele escreva regularmente (resumos, monografias e relatórios) e 26% indica que os supervisores lhes solicitam que escreva um artigo por ano. Esta prática pedagógica leitura/escrita/leitura/ (re)escrita, permite aos doutorandos reflectir, dando significado /sentido ao que foi lido e ligando a outros conhecimentos, sendo recomendada (McAlpine, 2012; Wolff, 2012; Pickering & Bryne, 2015)

Nos parâmetros de qualidade ligados à supervisão doutoral (ORPHEUS, PhD Quality Indicators, 2011) refere-se que a responsabilidade do supervisor se pode avaliar pela extensão com que o supervisor dà aconselhamento sobre o projecto, monitoriza e documenta o progresso da pesquisa, tem uma conduta ética e científica apropriada e apoia a carreira posterior do doutorando. Alguns dos doutorandos (38,8%) indicam ser necessário agendar antecipadamente a reunião com o seu supervisor, verificando-se que 20% indica que não necessita de o fazer.

Uma das práticas “extra projecto doutoral”, referida pelos doutorandos (27,6%) como sendo uma solicitação do supervisor é que o doutorando oriente um estudante de licenciatura ou mestrado. A questão que se coloca é, *como* e *quando* é que o doutorando faz a sua pesquisa? E que tipo de supervisão ele implementará? “O caminho faz-se caminhando”, parece ser o lema destes supervisores. Outra questão é,

em que medida esta estratégia se adequa a um doutorando que eles perspectivam não fazer carreira na academia? (ver Tabela 67 e 68 - item 61 e 70) e em que medida desenvolvem competências de investigação utilizando estas práticas? De que forma estas práticas contribuem para o doutorando atingir os descritores de Dublin ou o perfil de doutorando (Decreto Lei n.º 107/2008, artigo 28) quando conclui o terceiro ciclo? Perceber se estas actividades “extra” têm impacto nos tempos de conclusão dos doutorandos e na qualidade da supervisão é importante, mas também que benefícios e desvantagens trazem para o doutorando. Para um enquadramento desta temática destacar-se que o LERU grupo (League of European Research Universities), no documento “Good Practice Elements in Doctoral Training” (2014) refere que para além das “intellectual, academic and technical, and personal and professional development skills” por vezes “The following skills are sometimes also developed: - the ability to lead other researchers; the ability to teach and train others;- the ability to organise conferences and workshops” (LERU, 2014: 7). Seguidamente apresenta-se o resumo dos resultados das dimensões analisadas, Tabela 101.

*Tabela 101* Resumo de resultados relativamente às dimensões que foram analisadas.

Dimensão	N itens (51)	N respondentes	média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
<b>Características do doutorando</b>	4	238	3.28	<b>1.11</b>	0.76	1.10
Auto-regulação	9	244	3.17	<b>0.93</b>	0.84	-0.45
Dificuldades sentidas no doutoramento	2	237	2.36	<b>0.35</b>	1.57	-1.09
Integração na academia	8	241	2.50	<b>0.52</b>	1.22	-1.44
Práticas de supervisão	7	242	2.73	<b>0.67</b>	1.20	-0.53
Monitorização do projecto de pesquisa pelo supervisor	1	240	2.59	<b>0.47</b>	1.29	-5.52
Relação interpessoal doutorando-supervisor	15	234	2.49	<b>0.61</b>	1.19	0.17
Natureza do doutoramento	2	237	3.71	<b>1.54</b>	0.62	3.50
Instituição de acolhimento	3	241	3.04	<b>0.84</b>	0.82	0.29
<b>Total ou Média</b>	<b>51</b>	<b>239</b>	<b>2.87</b>	<b>0.78</b>	<b>1.06</b>	<b>-0.44</b>

Os desvio padrão são baixos na generalidade das dimensões (com a exceção das dimensões: características do doutorando e Natureza do doutoramento), o que indica que os valores não estão dispersos. Numa distribuição estatística, a assimetria das dimensões deve ter valores não superiores à unidade, o que acontece com quatro das dimensões observadas, também os valores de 4 dimensões são adequados à ausência de curtose (coeficiente não superior à unidade) sugerindo uma distribuição platicúrtica.

É possível verificar que a média das dimensões avaliadas se encontra entre 3 (concordo parcialmente) e 2 (discordo parcialmente), destacando-se duas dimensões com os desvios mais elevados, “Características do doutorando” e “Natureza do PhD” o que indicia opiniões divergentes sobre essas dimensões, Fig. 62.

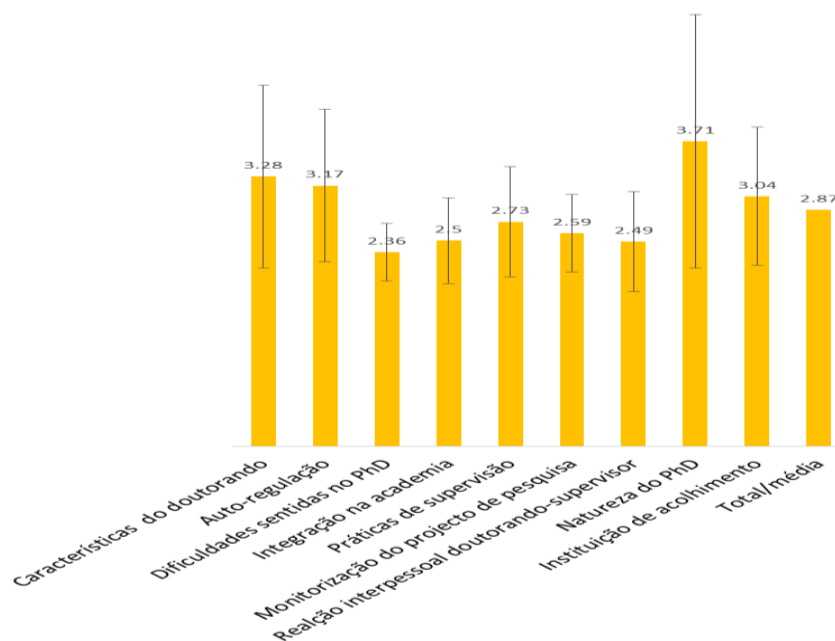


Figura 62 Dimensões da supervisão analisadas na perspectiva dos doutorandos.

A relação entre o supervisor e o doutorando pode ser analisada tendo em conta os encontros regulares, a disponibilidade para o supervisor ser consultado, fornecer feedback construtivo, e respeitar a autonomia, promovendo o desenvolvimento pessoal do doutorando. Nesse contexto analisou-se a perceção que os doutorandos têm da relação de supervisão. Metade dos doutorandos já tinha trabalhado anteriormente com o supervisor doutoral. Grande parte (44,4%) dos doutorandos refere que os supervisores estão sempre disponíveis para falar consigo (embora também refiram que geralmente tem que fazer a marcação prévia do encontro), referindo que o supervisor discute o desenrolar do projecto doutoral (59,2%) e que frequentemente pede a sua opinião sobre o mesmo (55,6%), considerando ainda os doutorandos (49,6%) que os supervisores tem conhecimento alargado sobre o seu tema de pesquisa. O feedback dado pelos supervisores normalmente não é percecionado como vago (43,2%). Os doutorandos (47,2%) vêem os supervisores como seus guias/orientadores do desenvolvimento do projecto de pesquisa.

Alguns doutorandos (33,2%) sentem-se pressionados pelos supervisores para publicar os resultados da pesquisa doutoral, indicando a maioria dos doutorandos que os supervisores os encorajam a apresentar resultados em congressos e conferências (57,2%) e a participar nas reuniões de trabalho com o grupo de investigação em que está inserido (43,2%). Só 46,4% considera que os supervisores os consideram aptos a tomar decisões sobre a sua pesquisa doutoral, havendo no entanto 59,2% de doutorandos que indicam que os supervisores dão importância às suas propostas sobre o desenvolvimento da pesquisa doutoral. A motivação extrínseca dada pelos supervisores aos doutorandos vai ser fundamental para promover a sua autoeficácia e gerar confiança e autoestima, por um lado relativamente à conclusão do doutoramento e por outro à sua formação como investigador competente.

O perfil de supervisor que emerge destes resultados, confirma as propostas internacionais. Para a maioria dos doutorandos os supervisores devem colaborar com o doutorando na resolução de problemas

que surjam na investigação, devem dar feedback atempado e construtivo, ser honestos nas suas opiniões, estar presentes e acompanhar a pesquisa doutoral. Os supervisores devem motivar e dar confiança aos seus estudantes, demonstrar que tem conhecimentos nas áreas da pesquisa, devem ajudar os estudantes a encontrar leituras adequadas ao seu projecto, devem ainda assegurar que as teses são concluídas no tempo estipulado para tal e que são responsáveis pela qualidade e integridade da tese. Na visão dos doutorandos deste estudo, os supervisores devem também ser críticos, acessíveis e claros nos comentários ao trabalho do doutorando, Fig. 63.

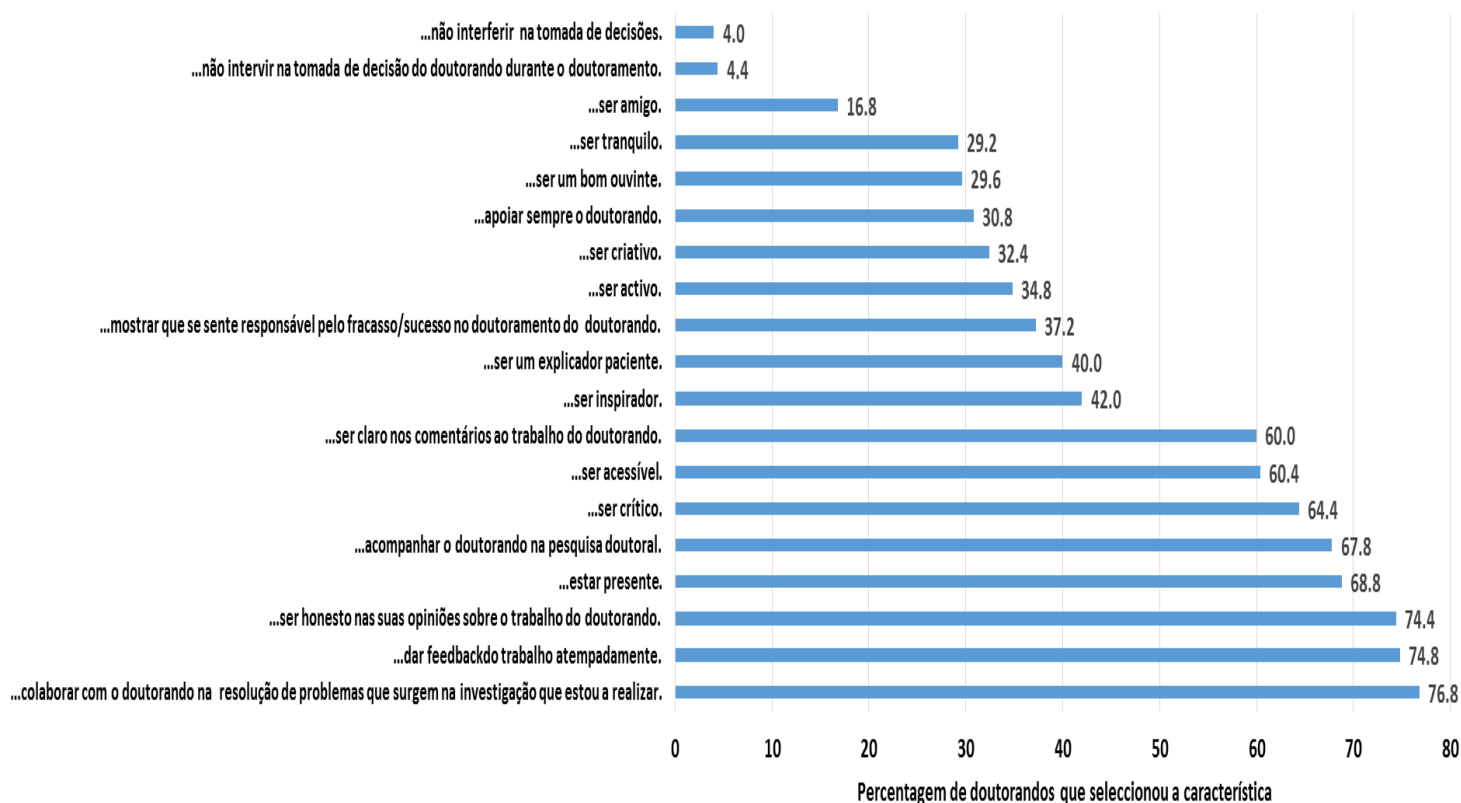


Figura 63 As perceções dos doutorandos da UNL relativamente às características de um bom supervisor.

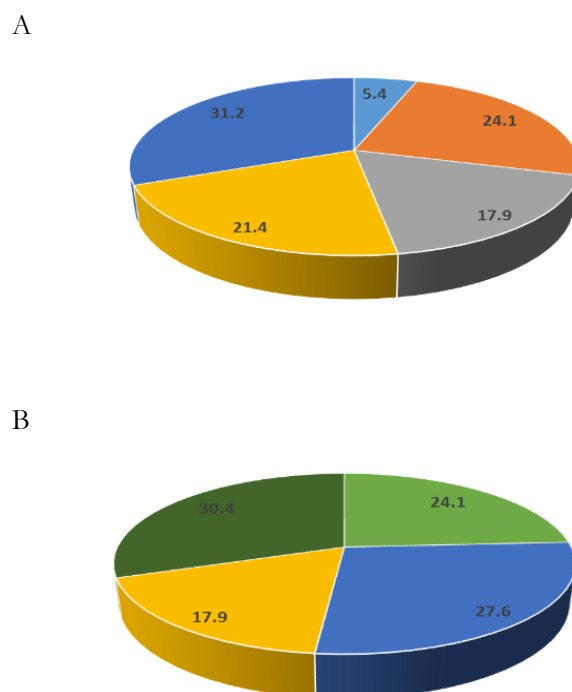
De realçar ainda que características como: ser perito na área do projecto doutoral, ter bons conhecimentos de metodologia em pesquisa; saber aconselhar /dar conselhos de perito; ter boas competências de comunicação; dar feedback de qualidade e atempadamente; ter tempo (estar disponível) para ouvir/interagir com os doutorandos, são características não só referidas neste trabalho de investigação, mas também em outras investigações nacionais e internacionais (Lee, 2009 a e b; Zuber-Skerritt, 2004; Brew & Peseta, 2004; Baptista & Huet, 2011; Baptista, 2013; Sidhu, et al, 2014).

## 11. Conclusão

Deste questionários é possível tirar algumas conclusões relativamente aos supervisores e aos doutorandos que responderam, realçando-se neste ponto que estas não podem ser atribuídas à população de supervisores e doutorandos da UNL uma vez que a amostra é pequena em relação ao Universo (112 supervisores e 250 doutorandos).

### *Dimensão: Perfil de supervisores e doutorandos inquiridos*

Relativamente ao tempo de conclusão do doutoramento e ao número de anos que são supervisores (orientadores e coorientadores), há uma grande diversidade, Fig. 64.

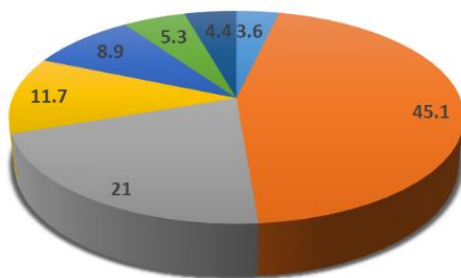


*Figura 64* Perfil de supervisores relativamente ao tempo de conclusão do seu doutoramento (A) e ao tempo que realizam a supervisão doutoral. Em A: a cor azul clara corresponde à data de conclusão do doutoramento entre 1 a 5 anos; a cor laranja corresponde à conclusão do doutoramento entre 6 a 10 anos; a cor cinzenta corresponde à conclusão do doutoramento entre 11 a 15 anos; a cor amarela corresponde à conclusão do doutoramento entre 16 a 20 anos; cor azul escura corresponde à conclusão do doutoramento há mais de 21 anos. Em B: a cor a verde clara corresponde a uma supervisão entre 1 a 5 anos; a cor azul corresponde a uma supervisão entre 6 a 10 anos; a cor amarela corresponde à supervisão entre 11 a 15 anos; a cor verde escura corresponde à supervisão há mais de 16 anos.

Esta heterogeneidade na população de supervisores inquirida indica que há rejuvenescimento da supervisão (esta não ficou estática numa geração mas mantem-se dinâmica), havendo supervisores com muita experiência, com alguma experiência e supervisores com pouca experiência. Este resultado pode ser um dado importante quando se considera um sistema de supervisão saudável em que há renovação da classe e passagem de conhecimento de uma geração mais experiente para a geração menos experiente. Verifica-

se que os supervisores portadores de doutoramento há mais tempo também orientam doutorandos há mais tempo.

A faixa etária predominante dos doutorandos inquiridos é de 25 e 30 anos, havendo no entanto estudantes com menos de 25 anos mas também com mais de 50 anos, Fig. 65.



*Figura 65* Perfil de doutorandos relativamente à faixa etária. A cor laranja corresponde à faixa etária entre 25 e 30 anos; a cor cinzenta corresponde à faixa etária entre 31 a 35 anos; a cor amarela corresponde à faixa etária entre 36 a 40 anos; a cor cinzenta corresponde à faixa etária entre 31 a 35 anos; a azul escura corresponde à faixa etária superior a 50 anos; a cor verde corresponde à faixa etária entre 46 a 50 anos; a azul claro corresponde à faixa etária inferior a 25 anos.

Estes resultados sugerem que a maioria dos estudantes de doutoramento, são estudantes com idade superior a 30 anos, o que indicia que serão estudantes que já tiveram outras experiências a nível profissional (*mature students*), havendo no entanto 48,7% de doutorandos noviços (faixa etária entre os 23 e 30 anos). Esta heterogeneidade de idades e de experiências reflectiu-se nas respostas dadas à questão: “Indique o(s) motivo(s) que o levou(aram) a fazer um doutoramento.”, tendo sido os motivos invocados muito diversos mas havendo 56% de doutorandos que invoca motivos profissionais e 31% que invocam motivos pessoais.

### ***Dimensão: práticas de supervisão***

Analisando as práticas de supervisão percebidas/vivenciadas pelos doutorandos e que os supervisores indicam é possível verificar que estas são semelhantes, Tabela 102. Para investigar se existia relação entre as dimensões (constructos), utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, que associa duas variáveis contínuas. A correlação entre as práticas de supervisão referidas pelos supervisores e pelos doutorandos é elevada (0,998), o que indica uma grande correspondência entre as percepções dos dois grupos (supervisores e doutorandos). Esta grande coerência mostra que ambos os grupos partilham das mesmas vivências e tem a mesma opinião sobre as práticas de supervisão.

*Tabela 102* Dimensão, número de itens avaliados, número de sujeitos participantes, média, desvio padrão, assimetria, curtose e correlação entre as percepções dos doutorandos e dos supervisores relativamente às práticas de supervisão.

Sujeitos	Dimensão	Itens avaliados	Número de sujeitos	média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	Correlação Pearson
Supervisores	<b>Práticas de supervisão</b>	7	112	2.76	0.60	1.27	-0.39	0.998
Doutorandos		7	242	2.73	0.67	1.20	-0.53	



A média do grau de concordância, o desvio padrão, a assimetria e a curtose são semelhantes. A assimetria indica o quanto a sua curva de frequência se desvia ou afasta da posição simétrica. Podemos assim caracterizar as distribuições de frequência das duas populações de supervisores como assimétrica à direita ou positiva. Analisando os valores da curtose é possível verificar que na generalidade das distribuições para os dois grupos, os valores são adequados à presença de curva não é mesocúrtica (os valores da curtose são inferiores a  $\pm 1$ ).

Embora as práticas sejam referidas por ambos os grupos, no entanto a intensidade com que as práticas são propostas e vivenciadas é diferente: mais de 80% dos supervisores identifica as práticas seguintes como práticas que faz regularmente, mas que não são identificadas nessa proporção pelos doutorandos. De realçar novamente que, não é possível neste estudo fazer correspondência entre os doutorandos e os supervisores (ou seja estes supervisores podem não orientar estes doutorandos), o que poderá ser um dos motivos para esta diferença.

As práticas identificadas pelos supervisores (mais de 80% dos supervisores inquiridos refere que pede ao doutorando que faça/faz com os doutorandos) são as seguintes:

- Leitura de artigos e livros
- Apresentação de resultados em congressos
- Escrita de artigos
- Participação em reuniões do grupo de investigação
- Participação dos estudantes como oradores em workshops, seminários e congressos
- Discussão/ troca de ideias com o supervisor e com colegas de doutoramento
- Solicitam que os doutorandos façam de pontos da situação (orais) regularmente indicando o que fizeram e pensam fazer
- Solicitam que os doutorandos dêem sugestões relativamente à sua pesquisa doutoral
- Realizam reuniões individuais
- Dão feedback regular (concordância de 79,5% dos supervisores)

As práticas mais identificadas pelos estudantes<sup>129</sup> com sendo propostas pelos supervisores durante o doutoramento são :

- Leitura de documentos (artigos livros) sobre o projecto (66%)
- Realização de pontos da situação regularmente (66%)
- Participação<sup>130</sup> (\*) em reuniões do grupo de investigação a que o doutorando pertence
- Os supervisores solicitam que os doutorandos planifiquem a sua pesquisa (\*)

---

<sup>129</sup> As percentagens indicadas referem-se às respostas dadas por todos os estudantes de doutoramento. De destacar que 26% se encontram no primeiro ano do doutoramento estando aproximadamente (tendo em conta os doutorandos a tempo parcial) 74% a realizar a investigação doutoral. Se a leitura de documentos e a realização de pontos da situação é transversal a todo o percurso doutoral, já as restantes ocorrem predominantemente na fase da pesquisa/investigação doutoral.

<sup>130</sup>(\*) Estas práticas são referidas por menos de metade dos doutorandos respondentes, tendo sido identificadas por 40% a 50% dos doutorandos. De realçar novamente que 26% se encontram no primeiro ano do doutoramento estando aproximadamente (tendo em conta os doutorandos a tempo parcial) 74% a realizar a investigação doutoral.

- Participar como orador em congressos ou seminários nacionais e internacionais (\*)
- Escrita de artigos (\*)
- Realização regular de encontros individuais(\*)
- Feedback de qualidade (\*)

É importante verificar que de 74% de doutorandos que estão a frequentar o segundo, terceiro ou quarto ano (caso exista) do doutoramento, menos de 50% refere a sua participação em reuniões com o grupo de investigação, a sua participação como orador em congressos, a realização regular de encontros individuais, o feedback atempado e de qualidade. Sendo estes pontos a melhorar nas práticas de supervisão na UNL.

De realçar que em média 25% dos doutorandos refere que o supervisor solicita a escrita de um artigo em cada ano. A escrita de um artigo em cada ano em coautoria é uma prática que se está a enraizar nas práticas de supervisão na UNL. Esta metodologia de supervisão para além de promover a aprendizagem do estudante (Wegener & Tanggaard, 2016), prediz para os doutorandos portugueses uma maior produção e produtividade científica futura, o que permite uma melhor integração na área da pesquisa e o desenvolvimento de uma carreira científica (académica ou não) (Horta & Santos, 2016).

### ***Dimensão: monitorização e avaliação.***

As várias escolas da UNL apresentam diferentes taxas de sucesso de doutoramento (Parte II, Capítulo | 3 secção 2.1). Na Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) entre 2013-2016, houve uma melhoria das taxas de sucesso, o que não foi observado em outras escolas. Em algumas das escolas foram criadas comissões de acompanhamento do processo de doutoramento, que têm como objectivo fazer o acompanhamento da qualidade e desenvolvimento da pesquisa de doutoramento. Simultaneamente a implementação de uma regra relacionada com a publicação obrigatória um artigo científico, com revisão pelos pares, antes de enviar a tese final, também pode ter influenciado a taxa de sucesso.

A prática de monitorização mais utilizada pelo supervisor e identificada pelas respostas dos doutorandos (44,8%) é a realização de resumo oral da pesquisa desenvolvida, pelo doutorando nas reuniões individuais (pontos da situação). A mesma forma de monitorização encontra-se nas atividades propostas pelos supervisores: nos encontros individuais os doutorandos fazem o ponto da situação da sua pesquisa (85%). Da monitorização realizada pelo doutorando é possível identificar o instrumento usado (caderno de registo) usado por 62% destes, mas não como realizam a monitorização. A maioria dos supervisores (58,9%) consideram que a monitorização da supervisão é necessária, mas não foi possível perceber qual o instrumento usado e como a operacionalizam.

De realçar a importância atribuída pelos doutorandos (50,4%) à monitorização da supervisão pela instituição (segundo nível de monitorização, Fig. 41), quando referem que esta é importante para a conclusão do doutoramento, mas também a atribuída pelos supervisores (19,6%) que concordam que esta é importante para garantir a qualidade da supervisão.

Da avaliação não há dados suficientes para perceber como ela é feita por doutorandos e supervisores. Mas há dados sobre a percepção que os doutorandos têm da avaliação da supervisão pela instituição: 44,8% dos doutorados considera que ela é essencial para melhorar a supervisão e 38,4 % dos supervisores considera que ela permite perceber a qualidade do trabalho desenvolvido pelo doutorando.

Comparando as percepções das duas populações em estudo, supervisores e doutorandos é possível verificar que, a correlação entre as percepções da relação interpessoal entre doutorando e supervisor é significativa (0.893), Tabela 103.

*Tabela 103* Dimensão, número de itens avaliados, número de sujeitos participantes, média, desvio padrão, assimetria, curtose e correlação entre as percepções dos doutorandos e dos supervisores relativamente à relação interpessoal doutorando-supervisor.

Sujeitos	Dimensão	Itens avaliados	Numero de sujeitos	média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	correlação
Supervisores	<b>Relação interpessoal doutorando-supervisor</b>	7	112	2.55	0.53	1.16	-2.28	0.893
Doutorandos		15	234	2.49	0.61	1.19	0.17	

A média do grau de concordância das duas populações é próxima, tal como o desvio padrão e a assimetria mas a curtose é diferente. Podemos caracterizar as distribuições de frequência das respostas da população de supervisores como assimétrica à esquerda ou negativa e da população de doutorandos como assimétrica à direita ou positiva. Analisando os valores da curtose é possível verificar que a distribuições das respostas dos grupo de supervisores apresenta valores adequados à presença de curva não é mesocúrtica (os valores da curtose são superiores a  $\pm 1$ ) mas que na população de doutorandos esta é mesocúrtica.

A correlação é elevada (0,964) na dimensão da integração academia entre as percepções de doutorandos e supervisores, o que indica que a percepção de ambos os grupos é semelhante, Tabela 104.

*Tabela 104* Dimensão, número de itens avaliados, número de sujeitos participantes, média, desvio padrão, assimetria, curtose e correlação entre as percepções dos doutorandos e dos supervisores relativamente à integração na academia.

Sujeitos	Dimensão	Itens avaliados	Numero de sujeitos	média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	correlação
Supervisores	<b>Integração na academia</b>	6	112	3.02	0.85	1.02	-0.56	0.964
Doutorandos		8	241	2.5	0.52	1.22	-1.44	

De realçar que sendo este estudo sobre as percepções dos supervisores e dos doutorandos, não é possível saber efectivamente que práticas e vivências realmente ocorrem, uma vez que não foram efectuadas observações de situações de supervisão, mas pelos dados recolhidos é possível identificar as práticas e as vivências de supervisores e estudantes inquiridos, durante o processo supervísivo.

Este estudo levanta algumas questões que seria importante aprofundar :

- O que é essencial para saber fazer supervisão?
- Sentirão os supervisores necessidade de formação para a realizarem?
- Que mecanismos ou estruturas tem os alunos para se apoiarem caso necessitem?
- Que necessidades sentem os alunos nos seu processo supervísivo?



## Capítulo 6 | Conclusão Final

## *Um olhar sobre a investigação*

Desde finais do século XX, a educação doutoral tem sido objeto de estudo em muitos países europeus, nos Estados Unidos da América, Canadá mas também na Austrália e Nova Zelândia. Em Portugal este movimento ganhou expressão com a implementação do processo de Bolonha no terceiro ciclo. Este desfasamento permite, no entanto, olhar para os seus resultados e utilizá-los para melhorar educação doutoral em Portugal.

A obtenção do grau de doutor, no sistema de ensino Português é o ponto mais alto que se pode alcançar academicamente. É também aquele que tem sido menos estudado e portanto é um dos mais desconhecidos. Uma das razões está relacionada com a legitimidade que é necessário o investigador ter para poder realizar o estudo; sem esta legitimidade o estudo não é reconhecido, não sendo possível fazê-lo. Esta legitimidade é dada pela instituição onde ocorre a pesquisa, pelos envolvidos na obtenção do grau (participação no estudo) e por outros investigadores (pares ou não) que reconhecem a importância do estudo. A legitimidade do presente trabalho foi inicialmente dada pela orientadora e pela coorientadora quando aceitaram realizar a sua supervisão, pela instituição (UNL) que permitiu que a mesma se realizasse e por outros investigadores (aquando da sua apresentação em congressos nacionais e internacionais e da publicação de artigos).

Ter como objeto de estudo de um projeto de doutoramento a supervisão doutoral, implica olhar para dentro do processo de supervisão, enquanto se está num processo supervisivo e ter o afastamento necessário para perceber que não se está a estudar o seu processo mas os processos de supervisão. Neste caminho foi importante a reflexão, a leitura, a imersão na temática, a apresentação do tema e de resultados, a troca de ideias, as experiências e os diferentes olhares sobre o trabalho com investigadores nacionais e internacionais e "conversar" com as orientadoras. Destas vivências emergiu e construiu-se um quadro conceptual, baseado na literatura, que constituiu os alicerces deste trabalho de investigação e que permitiu erigir os pilares desta tese permitindo que se construísse. Ouviu-se a voz da instituição, dos doutorandos e de supervisores. Construiu-se e re(construi-se) conhecimento, observando os dados e reflectindo sobre os mesmos, num processo contínuo, em espiral, centrado da supervisão e na triangulação das vozes até à saturação dos dados. A edificação da tese realizou-se com o conhecimento sobre a educação doutoral, mas também conhecimento sobre a UNL e as suas escolas que, com particularidades (culturas diferentes) mas com ideais comuns, caminhando na maior parte das vezes por caminhos diferentes, pretendem alcançar a excelência académica, a construção do conhecimento, o fortalecimento de equipas de investigação (Parte II, Capítulo 3, Secção 8) e com isso poder contribuir para uma sociedade do conhecimento e atingir os desígnios da *Agenda de Lisboa*.

Este projeto de investigação teve como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre a supervisão doutoral, identificar as práticas de supervisão que atualmente são utilizadas pelos supervisores mas também perceber como está a ser realizada a monitorização e avaliação da supervisão doutoral e por quem na Universidade Nova de Lisboa. Pretendeu-se identificar as atividades e as tarefas que os

doutorandos executam ao longo do seu percurso doutoral, conhecer as metodologias utilizadas pelos orientadores, perceber se estas diferiam por áreas científicas e ainda conhecer como os orientadores e doutorandos percecionam o percurso doutoral. Desejava-se compor uma imagem que mostrasse o que é a supervisão doutoral na UNL, contudo o número de estudantes (250) e orientadores (112) respondentes não permitiu alcançar plenamente os objetivos deste projeto doutoral, mas deu pistas para serem seguidas e aprofundadas, permitindo identificar tendências e fazer um esboço do que é a supervisão doutoral na UNL.

Tal como Wright, Murray e Geale (2007) referem “how someone supervises is a manifestation of that person’s holistic understanding of what supervision is”. Nesse sentido foi realizada uma Análise não só de práticas de supervisão, mas uma investigação que abrangeu as perceções dos supervisores relativamente ao grau doutoral, aos doutorandos, ao processo de supervisão, às dificuldades sentidas pelos supervisores, à perceção que os supervisores têm da utilidade dos doutoramentos e à forma como desenvolvem a supervisão. Para uma caracterização “completa” da supervisão e porque é vivenciada também pelos doutorandos, foi auscultada a sua posição relativamente à sua autorregulação durante a pesquisa doutoral, à sua integração na academia, às práticas de supervisão, ao perfil de um bom supervisor, à monitorização da supervisão e também se tentou entender porque é que ingressaram no doutoramento. Para contextualizar o trabalho, iniciou-se a recolha de informações, relativas ao terceiro ciclo na UNL, tendo por base de trabalho a legislação nacional e os documentos orientadores da Universidade Nova de Lisboa, quer publicados pelos órgãos centrais quer pelas diferentes escolas.

Nos últimos anos, a Universidade Nova de Lisboa tem publicado dados e informações relativos ao terceiro ciclo, verificando-se que a taxa de conclusão tem aumentado nas escolas de ciências naturais e engenharia (FCT e ITQB), houve um melhoramento em algumas escolas de ciências médicas e da saúde (IHMT, FCM), e na FCSH, mas nas restantes ou se manteve (NOVA IMS, ENSP, FD) ou piorou (Nova SBE) (Tabela 39).

Outro dado que vale a pena recordar é o dos tempos de conclusão dos doutoramentos nas diferentes escolas (Fig. 26), onde se verifica que há muitos estudantes que necessitam de mais de dois anos (para além do estipulado) para concluir o grau. Tendências semelhantes foram identificadas e reportadas em estudos internacionais (Latona, 2001; Bourke & Holbrook, 2004; Holbrook, Shaw, Scevak & Bourke, 2014; Cantwell & Budd, 2014; Askew, Dixon, McCormick, Callaghan, 2016). De reter ainda o facto de as escolas terem diferentes regulamentos para o terceiro ciclo (Tabela 27) o que poderá de algum modo também se refletir das taxas de conclusão das mesmas (por exemplo, a exigência da publicação do artigo para que o estudante possa realizar a defesa da tese pode condicionar o tempo que o doutorando necessita para concluir o grau). Verifica-se ainda que o número de mulheres que concluem os doutoramentos nas diferentes escolas é diferente (Fig. 27), no entanto não foi possível perceber pelos dados recolhidos nos documentos oficiais públicos, se as mulheres concluem com mais eficácia os doutoramentos (levam menos tempo a realizá-los) ou, se o facto de em algumas escolas elas constituírem a maior parte dos doutorandos se reflete no maior número de doutoradas no final do percurso doutoral.

Salienta-se neste ponto que, embora inicialmente fosse um dos objetivos analisar as taxas reais de sucesso das escolas (número de estudantes que após o tempo estipulado para realizar o doutoramento o concluíram sobre o número de estudantes que se inscreveram 3 ou 4 anos antes dependendo do curso doutoral), não foi possível fazer esta análise, tal como não foi possível perceber que tempo médio real (o tempo que em média os doutorandos demoram a concluir o grau, tendo em conta o tipo de frequência (parcial ou a tempo integral) e se tiraram licenças durante o doutoramento) que os doutorandos demoram a realizar um doutoramento, por falta de dados.

### ***Uma visão holística da supervisão doutoral***

“Doctoral supervision is a term that describes the mentoring of a doctoral candidate who otherwise conducts independent, original research. The scope and quality of supervision have an impact on the success of the doctorate. This means that both the PhD awarding institutions and the individual supervisors are responsible for ensuring their candidates receive the right support. Setting up guidelines for adequate support, acknowledging supervision achievements as well as providing qualification for and networking between supervisors are helpful measures that institutions can take.”

(Doctoral Supervision. Recommendations and good practice for universities and doctoral supervisors, German University Association of Advanced Graduate Training, 2015: 5)

Para que um projeto doutoral atinja plenamente os seus objetivos, tem que existir recetividade e condições institucionais, mas também disponibilidade e condições físicas e emocionais do supervisor e do doutorando, para que o mesmo se possa concretizar.

A supervisão doutoral, que ocorre no seio de uma instituição, envolve o projeto de investigação, o supervisor e o estudante (doutorando). Se por um lado ela está intimamente relacionada com o *background* do supervisor, as suas vivências, o que significa para si a pesquisa doutoral, o que significa para si o doutoramento (percurso? Processo? ou produto?), as suas competências científicas e de investigação mas também as suas competências relacionais e metacomunicacionais. Por outro, a supervisão está relacionada com o *background* do estudante, as suas capacidades e competências, o que significa para si realizar o doutoramento (percurso? Processo? ou produto?), o que é para si a pesquisa doutoral, e as condições financeiras/económicas que tem durante o doutoramento e ambiente institucional). Mas também com o projeto de investigação (financiamento, recursos, espaço físico) e com a instituição onde ocorre. O desenvolvimento do projeto de investigação doutoral, está intimamente relacionado com o ambiente de aprendizagem, com as condições físicas onde este ocorre (laboratórios, gabinetes, biblioteca, etc.), com o seu financiamento e com os recursos disponibilizados pela instituição de acolhimento (equipamentos, etc.) (Barnett, 2009; Hum, 2015). Mas também está dependente da relação que se estabelece entre o doutorando e o supervisor, bem como das competências investigativas<sup>131</sup> desenvolvidas pelo estudante e que por sua

---

<sup>131</sup> Competências investigativas- “Competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy” (European Qualifications Framework, 2008).



vez estão dependentes do currículo doutoral e da liderança tanto do processo superviso (liderança do supervisor) como do processo de investigação que se estabelece durante o desenvolvimento do projeto de investigação. A liderança do processo de investigação (liderança funcional), deverá ao longo do tempo e como consequência do desenvolvimento da autonomia do estudante, passar do supervisor para o doutorando. Neste processo de construção do projeto de investigação, vão-se desenvolvendo competências e criando conhecimento, o que permitirá a conclusão do projeto, a escrita da tese e a divulgação em conferências dos resultados obtidos (novo conhecimento), Fig. 66.



Figura 66 As várias inter-relações no processo de supervisão doutoral. (Elaboração própria).

Os resultados obtidos nesta investigação mostram que não há um conjunto de características de doutorando da UNL que se destaque, nas respostas dos supervisores inquiridos, mas há pistas que levam a perceber que a motivação pessoal do doutorando, as suas capacidades e personalidade são importantes na seriação dos mesmos, para muitos dos supervisores inquiridos (Tabela 60). É nesse contexto que se enquadram algumas das dificuldades sentidas pelos supervisores auscultados: a motivação dos doutorandos ao longo do seu percurso doutoral e as características pessoais (Tabela 77). Os supervisores referem que muitas vezes os doutorandos desistem por não ter resultados imediatos, abandonam os projetos porque os mesmos exigem um grande investimento pessoal e desinteressam-se pelo projeto doutoral face ao volume de trabalho exigido para o realizar. Também referem que as características pessoais dos doutorandos podem ser uma barreira à conclusão do projeto doutoral, uma vez que surgem dificuldades relacionais e comunicacionais entre doutorandos e supervisores. Sendo reconhecido pelos doutorandos respondentes, que os seus supervisores os encorajam ao longo do doutoramento a participarem nas atividades do grupo de investigação e na divulgação dos seus resultados (motivação externa dos estudantes) (Tabela 96), o que são evidências do incentivo, por parte dos supervisores, ao desenvolvimento e conclusão do projeto doutoral. No entanto os supervisores inquiridos também reportam dificuldades no processo de supervisão relacionadas com a instituição, sendo a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a falta de financiamento

as mais referidas (Tabela 78). Mas estas dificuldades não são universais. Num estudo recente numa universidade da Nova Zelândia, foram reportadas dificuldades dos supervisores doutorais relativas à comunicação, gestão do projeto doutoral e com a escrita da tese (Carter, Kensington-Miller & Courtney, 2017), revelando estes dados (os obtidos na presente investigação e na investigação na Nova Zelândia) que provavelmente as dificuldades dependem do contexto institucional e nacional, devendo ser tido em atenção pelas instituições quando pretendem apoiar os supervisores. Os dados recolhidos na presente investigação, dada a dimensão da amostra de supervisores, revelam somente tendências, sendo no entanto importantes já que dão pistas sobre as dificuldades sentidas pelos supervisores. Neste sentido a existência de um curso para supervisores sobre “Gestão de conflitos e a inteligência emocional” poderá ser uma importante ajuda para os supervisores.

Do ponto de vista dos supervisores inquiridos, os objetivos/propósitos de um doutoramento podem agrupar-se em três grandes áreas: a capacitação dos doutorandos com novas competências, a progressão na carreira e a formação de equipas e especialistas (Tabela 76). Se as duas primeiras áreas nos remetem para os doutorandos, a última remete-nos para o supervisor e o seu propósito de se envolver num doutoramento. Estas diferentes perspetivas sobre a intenção de “alguém” se envolver num doutoramento mostram a diversidade de entendimentos do que é um doutoramento e da sua utilidade. Já os motivos indicados, pelos doutorandos inquiridos, para se envolverem num doutoramento são diversos, podendo um doutorando invocar mais do que uma razão, no entanto destacam-se os motivos profissionais (carreira, desenvolvimento profissional, progressão, valorização e reconhecimento profissional) (Fig. 55).

A integração na academia sendo muito importante, nem sempre é sentida pelos doutorandos inquiridos na presente investigação; há doutorandos que não se sentem integrados na academia. Tal como Pearson (2012), Austin, Cameron, Glass, Kosko, Marsh, Abdelmagis e Burge (2009) referem, os estudantes que regressam ao ensino superior, depois de uma carreira profissional, podem debater-se com problemas de identidade e de pertença/integração, mas estes sentimentos também podem ocorrer em estudantes que ingressam pela primeira vez num doutoramento. A integração de um doutorando no ensino superior, acontece a diferentes níveis (universidade, escola, departamento e curso) em cinco áreas: académica, social, económica, pessoal e fatores externos<sup>132</sup> (Wao & Onwuegbuzie, 2011), implicando o processo de integração na instituição a socialização, sendo esta última considerada fulcral no sucesso do estudante de doutoramento (Gadner, 2008). Nesse sentido Pearson propõe cinco apoios que idealmente poderão ser facultados aos estudantes de doutoramento: “a peer group, the supervisory team, the provision by faculty and the university infrastructure, the research community and the counsellor-mentor.” Para este autor “mentoring and peer groups should (...) be incorporated into higher by degree research programmes.” (Pearson, 2012:196), o que poderá ser implementado nos cursos doutorais da UNL ou através da escolar doutoral.

---

<sup>132</sup> Estes cinco factores são determinantes para se entender o tempo necessário para realizar um doutoramento (Wao & Onwuegbuzie, 2011: 127).

### *As práticas de supervisão doutoral*

“The willingness, and indeed the ability, of supervisors to support and encourage, even when they are worried that a student may be going down successive blind alleys, is a rare skill. It assumes mature awareness, flexibility and a level of trust on the part of the supervisor, for supervisor anxiety can lead to constraining their students’ research focus. In the face of such constraint, it appears that students will do one of two things. Either they will give up or they will stay within the boundaries of what their supervisor has defined as acceptable, and encounter “the problems of having to reduce an exotic, once in a lifetime anthropological experience to a dry as dust thesis format”

(Pearson & Brew, 2002: 141)

O conceito de supervisão emergente do estudo empírico (das respostas aos questionários aplicados a supervisores e doutorandos) relaciona-se com uma supervisão que se foca em “Learning outcomes” (Kiley & Wisker, 2009). Os “Learning outcomes” são os resultados de aprendizagens, que no contexto deste trabalho são, não só, as competências académicas técnicas e intelectuais mas também pessoais transferíveis e gerais<sup>133</sup>, que o doutorando adquire e desenvolve ao longo do seu doutoramento. Tal como Allan, refere no seu artigo “Otter's definition of learning outcomes as, 'what a learner knows or can do as a result of learning' (1992, p.i) affirms Eisner's perception of outcomes as being what the student achieves (...)” (Allan, 1996: s/p)”. O uso de uma supervisão baseada em “learning outcomes” enfatiza o desempenho do doutorando e pressupõe que o planeamento do currículo (concebido na forma de resultados de aprendizagem) começa com o que deve ser aprendido, estando a avaliação dos resultados da aprendizagem no centro do currículo. Quanto mais específicos e claros forem os resultados pessoais e académicos (learning outcomes), mais o doutorando será capaz de se concentrar no que ele precisa de saber e fazer para ter sucesso, nesse sentido a especificação das tarefas a desenvolver, a sua monitorização e avaliação ganham relevância. Este tipo de supervisão baseia-se em “threshold concepts” que transformam o aprendente à medida que se depara com estes “conceitos limite” e os supera/ultrapassa isto é “threshold concepts are transformative once understood they lead to changes in perception of the subject and a possible shift in identity”. No dizer de Bruce e Stoodley, “Threshold concepts transform learners, enabling them to achieve more advanced research as they attain qualitatively different views of the content being learned, learning experiences or themselves as learners”(Bruce & Stoodley, 2013: 227). Pelas respostas dos supervisores e dos doutorandos é possível perceber que os supervisores não só pedem aos doutorandos que reflitam sobre o seu projeto mas, que tentem ser eles a solucionar os seus “problemas” ou obstáculos com que se deparam durante a realização do mesmo. Sempre que os doutorandos transpõem “uma barreira”, usando as suas “ferramentas” (capacidades e competências), realizam uma aprendizagem e adquirem conhecimento,

---

<sup>133</sup> Neste trabalho de investigação considera-se como competências a desenvolver durante o doutoramento, o conjunto de competências categorizadas e apresentadas no “Good Practice Elements in Doctoral Training” (Advice paper - No. 15, 2014: 5-6): “intellectual, academic and technical, and personal and professional development skills” mas também “the ability to lead other researchers; - the ability to teach and train others, - the ability to organise conferences and workshops”. <https://www.leru.org/files/Excellent-Education-in-Research-Rich-Universities-Full-paper.pdf>

advindo dessa realização “learning outcomes”. A aprendizagem doutoral ocorre então através da reflexão e do feedback (Brew & Peseta, 2004).

Os conceitos de aprendizagem que emergem da análise às atividades que os doutorandos realizam durante o doutoramento, remetem-nos para uma aprendizagem com características socioconstrutivistas, em que o conhecimento emerge da interação entre pares e com o supervisor (“discutam /troquem ideias não só com o supervisor mas também com os colegas de doutoramento”) de uma forma heurística (Cunliffe, 2002; Antonacopolou, 2009; De Haan em 2011; Bohm, 2013; Fillery-Travis e Robinson, 2018), mas também para uma aprendizagem transformativa e transformadora, que se baseia na reflexão crítica na prática e sobre a prática (Schön, 2013; Fillery-Travis e Robinson, 2018). Tal como Wegener e Tanggaard (2013: s/p) referem “All of this is based on the conception of research as a social practice which is first and foremost learned as such”. A aprendizagem das ferramentas de pesquisa, pensada como uma prática social; ocorrerá em alguns casos numa perspetiva de “legitimate peripheral participation”, percebendo-se que a integração do doutorando no grupo de pesquisa é acompanhado por um aumento do grau de exigência e de participação nos trabalhos académicos (supervisão, reuniões de grupo, participação em congressos) (Lee & Roth, 2003). Esta exigência é sentida principalmente no grupo de doutorandos inquiridos que frequenta o doutoramento a tempo integral.

Da literatura sobre modelos de supervisão (Parte I, Capítulo3, secção 2.1) é possível perceber que alguns autores como Gurr (2001) e Gatfield (2005) propõem que o tipo de supervisão doutoral vai sendo alterada ao longo do tempo, dependendo esta modificação da relação que se estabelece entre supervisor e doutorando e da gestão do processo supervisivo. Neste trabalho de investigação, não se identificaram alterações do tipo de supervisão ao longo do percurso doutoral<sup>134</sup>, que se foca em *Learning outcomes*, sendo esta essencialmente formadora (o doutorando aprende a ser investigador) e promotora de autonomia. Mas sendo a supervisão baseada em aprendizagens transformativas e socioconstrutivistas, é construída e reconstruída ao longo deste processo supervisivo, sendo essencial neste contexto a liderança funcional e a capacidade do supervisor perceber e gerir os diferentes papéis que desempenhará ao longo do processo supervisivo.

De referir que os doutorandos, em geral, sentem que os seus orientadores fazem supervisão efectiva relativamente à disponibilidade (M=3.09, SD= 0.76, Tabela 96; M=3.11, SD= 0.85, Tabela 93), ao feedback (M=1.89, SD= 0.07- item com redação negativa, Tabela 96), a terem conhecimento sobre o tema (M=3.11, SD 0.85, Tabela 96), à orientação (M=3.14, SD= 0.83, Tabela 96), a conhecerem a metodologia da pesquisa (M=3.17, SD= 0.93, Tabela 87), a motivarem o estudante durante o doutoramento (M= 3.18; SD= 1.03, Tabela 96) e a valorizarem o papel do doutorando (M=1.58, SD= 0.15 - item com redação negativa; Tabela 96).

---

<sup>134</sup> Não se distinguiram diferenças significativas entre as práticas de supervisão propostas pelos supervisores a doutorandos que frequentavam o segundo, terceiro ou quarto ano a tempo integral.

### ***A monitorização e avaliação da supervisão doutoral.***

Os resultados da presente investigação, sugerem que a monitorização da execução do projeto doutoral e do processo de supervisão é realizada nos encontros entre supervisores e doutorandos, quando os doutorandos fazem os pontos-de-situação relativamente ao desenvolvimento do seu projeto doutoral, o que pode ocorrer presencialmente (via Skype ou outro programa análogo e cara-a-cara) ou por e-mail. A monitorização da pesquisa doutoral, pelo doutorando e pelo supervisor, é essencial para a conclusão atempada (dentro dos prazos previstos), sendo no dizer de doutorandos e supervisores inquiridos, sistemática e regular. Se a monitorização do projeto doutoral é feita em parceria entre doutorando e supervisor, já a monitorização da supervisão será executada pelo supervisor que gere o processo de supervisão e pela comissão de acompanhamento. Neste estudo, não foi possível identificar instrumentos usados pelos supervisores da UNL inquiridos, na monitorização da supervisão. A monitorização da supervisão doutoral é realizada externamente, pelas comissões de acompanhamento do projeto doutoral, mas nem sempre funcionam (Parte II, Capítulo 5, Secção 10.11, página 263) e nem sempre existem (regulamentos das diferentes escolas da UNL, Tabela 27, página 124). De salientar que, neste trabalho, não há dados para poder relacionar a monitorização com a qualidade do trabalho de pesquisa doutoral.

Relativamente à avaliação da supervisão uma tendência emerge: raramente os supervisores solicitam explicitamente aos doutorandos uma avaliação do seu trabalho de supervisão, o que não quer dizer que esta não ocorra. Neste trabalho de investigação não foi possível (dado o reduzido número de questões colocados relativamente a este ponto e à dimensão da amostra) identificar formas de avaliação indiretas realizadas pelos doutorandos ou pelos supervisores. A avaliação da supervisão ocorre externamente, embora alguns supervisores não o percecionem desta forma; esta acontece sempre que a comissão de acompanhamento se reúne e faz o balanço do progresso do doutoramento. Verifica-se no entanto, pelas respostas dos supervisores inquiridos, que eles a consideram desnecessária. A avaliação de um doutoramento recai normalmente na tese de doutoramento e na defesa da mesma esquecendo-se geralmente todo o percurso do doutorando durante a sua jornada doutoral, sendo a tese uma peça-chave para se verificar se o doutorando alcançou as metas a que se propôs no início da jornada doutoral (Mullins & Kiley, 2002; Kyvik, 2014; Johnson, 2005; Holbrook, Bourke & Fairbairn, 2015). Alguns dos supervisores auscultados sentem que a tese em parte é da sua coautoria, significando que a avaliação que é dada à mesma é relativa ao doutorando mas também ao supervisor. Nesse contexto a avaliação das teses é uma avaliação indireta do trabalho do supervisor; se for um bom trabalho irá originar uma boa tese.

### ***Recomendações***

Tal como Johnston, Sampson, Comer e Brogt (2016: 185) referem, “An important component of enduring quality provision of research resources is the soliciting of feedback from research students and the provision from research supervisors and institutions of timely and constructive responses to such feedback”.

Estes autores apresentaram ações que foram tomadas, na Universidade de Canterbury, face ao feedback recebido dos estudantes de doutoramento, as implicações e o impacto positivo que estas tiveram nas vivências dos mesmos. Neste contexto faz sentido propor algumas atividades/práticas (gestão da informação) que vão ao encontro do feedback de doutorandos e de supervisores e visam promover o bem-estar de todos os intervenientes no processo supervisivo e que poderão ser facilmente aplicadas na UNL.

A nível dos doutorandos, promover o uso de logbooks (em papel ou digitais) ou cadernos de laboratório ou cadernos de registo de atividades<sup>135</sup>, de forma a que, estes registem o que fazem, quando fazem e porquê? A utilização de matrizes de pesquisa (Maxwell & Smyth, 2011) poderá ser outro caminho seguido pelo doutorando, para fazer a sua monitorização do seu projecto doutoral.

A nível de propostas de boas práticas para supervisores e que emergem da literatura, das recomendações de documentos internacionais emanados por instituições como a Associação Europeia de Universidades e dos resultados deste trabalho, refiro duas:

- o cuidado que os supervisores devem ter no feedback que dão, devendo este ser construtivo e atempado, mas também o acompanhamento do estudante ao longo de todo o percurso doutoral, para que este se sinta amparado, diminua a sua solidão e não desista. De referir ainda que, se a supervisão é realizada em parceira, o feedback deve ser coordenado, consensual e claro (Guerin & Green, 2015).

- a explicitação das regras de supervisão (de preferência por escrito ou a realização de um contracto) de forma a haver vinculação de ambas as partes (supervisor e doutorando).

A nível institucional:

- A integração na escola doutoral de um curso de “Mindfulness Based Stress Reduction”, para supervisores e doutorandos, que tem mostrado ser benéfico para os praticantes (Morais & Quintão, 2018). Para além deste curso, um curso de resiliência (a biblioteca da FCT no seu Programa de formação de utilizadores, já implementou cursos de Resiliência) que permita aos doutorandos, em momentos menos bons do seu percurso doutoral não desistir;

- O reforço da integração na academia e suporte do doutorando pelo acompanhamento voluntário, sem intrusão na supervisão, ao longo do doutoramento (*coaching* e *mentoring*) por outros membros da academia que não sejam supervisores na mesma escola ou departamento;

- A utilização do software IARS<sup>43</sup> (ou semelhante) que permita uma melhor monitorização/gestão da supervisão tanto por parte do doutorando como por parte do(s) supervisores, permitindo ter informação da pesquisa doutoral em tempo real;

---

<sup>135</sup> A utilização de logbooks, PhD progress log” ou “PhD Student Log”, para a monitorização da supervisão, em Universidades como Cambridge, permite um acompanhamento da pesquisa pela instituição. Dele constam para além de informações gerais (o nome do estudante, a escola, o título da tese/tópico, o financiamento, o nome do supervisor, o nome do conselheiro, a data de registo no doutoramento, a data esperada de submissão da tese) informações sobre o percurso do estudante (“landmarks in progress” de que fazem parte “action plans”, planned completion, date completed, supervisor comments”, “training courses” (course name; date(s); comments upon content/usefulness of course) como “lectures and seminars attended ( date, speaker, location/seminar series, lecture/seminar title) e “Conference meetings attended (dates, meeting, location talks, seminars, classes and reading groups)” mas também “Record of meetings between student, supervisor and advisor (main points discussed and purpose of meeting (i.e. normal supervision or annual meeting); date, supervisor’s and/or advisor’s initials, student’s initials”). Um exemplo encontra-se em anexo.

- A utilização de plataformas como o Moodle, para troca de mensagens entre a equipa de supervisores e os doutorandos, bem como um calendário on-line com as tarefas realizadas e a realizar, no âmbito de projeto de doutoramento, por supervisores e por doutorandos (planeamento on-line);

- A abertura de uma discussão pública na universidade sobre as práticas de supervisão doutoral (primeiro entre supervisores, depois entre doutorandos e finalmente entre as duas populações)

Para a instituição, emerge deste estudo a necessidade de um maior apoio aos supervisores, promovendo momentos de formação (oferecidos pela instituição) e partilha de práticas. Os temas mais importantes neste momento, que surgem da tendência dos resultados deste estudo, estão relacionados com a relação supervisor/estudante e também com as políticas institucionais e o enquadramento da supervisão num contexto mais amplo de uma universidade do século XXI.

### ***Limitações***

As limitações deste estudo centram-se no reduzido número de doutorandos e supervisores respondentes face ao universo da UNL. Mas também na falta de informações oficiais sobre o terceiro ciclo que poderiam ajudar a olhar para supervisão doutoral de uma forma mais completa, nomeadamente conhecer-se o tempo médio de conclusão de doutoramentos, o número de supervisores em cada escola da UNL, o número de estudantes que abandona a academia no final de cada ano, o número de bolseiros, o número de doutorandos integrados em projectos de grupos de investigação, entre outros. A própria condição de trabalhadora-estudante da investigadora foi um factor limitante.

### ***Perspectivas futuras***

Tendo sido este trabalho o primeiro a ser realizado no âmbito da identificação das práticas de supervisão e da monitorização e avaliação da supervisão doutoral na UNL, não foi possível aprofundar muito as temáticas investigadas, tendo-se identificado alguns temas que deverão ser investigados. Nesse sentido é importante explicitar as futuras linhas de investigação que emergem desta investigação e que se pretendem futuramente desenvolver:

A nível do processo supervisivo na UNL:

- Aprofundar conhecimento sobre as temáticas abordadas neste trabalho: as práticas de supervisão, a monitorização e a avaliação. Nesse sentido é importante perceber se as práticas identificadas são característica de uma determinada área do conhecimento ou são transversais a todas (relembrar que houve pouca participação neste estudo de doutorandos e supervisores de algumas escolas (Tabela 52) pelo que não foi possível fazer essa investigação). É importante ainda identificar mais mecanismos de monitorização (aplicando um novo questionário com respostas abertas sobre o tema, fazendo entrevistas e/ou grupos focais com doutorandos e supervisores) e de avaliação (aplicando um questionário mais fino e específico

sobre o tema com questões abertas, realizando entrevistas e/ou grupos focais) a nível de supervisores e doutorandos;

- Perceber que processos de supervisão são facilitadores da conclusão dos doutoramentos. Para isso deverá perceber-se a partir da população de doutorados, ou de doutorandos que estejam a entregar a tese, que práticas supervisivas, incluindo a monitorização e a avaliação, foram implementadas durante o seu doutoramento;

- Como são vivenciadas tanto pelos supervisores como pelos doutorandos as supervisões partilhadas (como se faz resolução de conflitos (doutorando-supervisor; supervisor-supervisor); como agem, doutorandos e supervisores, perante a divergência de opiniões entre supervisores; como é realizada a planificação da orientação do estudante; como é decidido (ou não) quem irá transmitir a informação ao doutorando; como se monitoriza e avalia esta supervisão (por supervisores e pela instituição), qual o grau de partilha de poder entre supervisores, etc.);

A nível dos doutorandos:

- Análise do percurso de doutorandos (taxa de conclusão, tempo de conclusão) e fatores que influenciam as mesmas;

- Identificação de estratégias pessoais (autorregulação) mobilizadas durante a realização do doutoramento;

- Perceber de que modo a monitorização do projecto doutoral pelo doutorando promove a qualidade da investigação doutoral que desenvolve e de que modo

- Perceber de que modo a integração do doutorando na academia promove a qualidade da investigação doutoral que desenvolve;



## Referências

- Abdullah, M. & Evans, T. (2012). The relationships between postgraduate research students "psychological attributes and their supervisors" supervision training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 788-793.
- Adkins, B. (2009). PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities. *Higher Education Research & Development*, 28, 165–177.
- Adrian-Taylor, S.S., Noels, K.A. and Tischler, K. (2007). Conflict between international graduate students and faculty supervisors: Towards effective conflict prevention and management strategies. *Journal of Studies in International Education*, 11, 90-117.
- Åkerlind, G. & McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education*, Routledge 42, 1686-1698.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª edição) Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. In Alarcão I. (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135-144). São Paulo: Artmed editora.
- Alarcão, I. (2002). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar – Escola Reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-127.
- Ali. A. & Kohun, F. (2007). Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition-a four stage framework. *International Journal of doctoral studies*, 2, 33-49.
- Allinson, C. W., Armstrong, S. J., & Hayes, J. (2001). The effect of cognitive style on leader member exchange: A study of manager-student dyads. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 201–220.
- Alves, G., Cabrito, B., Lopes, M., Martins, A. & Pires, O. (2010). *Universidade e formação ao longo da vida*. Alves, M., Cabrito, B., Lopes, M., Martins, A & Pires, A. (Eds.). *Coleção Educação e desenvolvimento*, Costa da Caparica.
- Alves, M, Azevedo, N. (2010). Third-Cycle Studies in Educational Sciences: expectations and competences development. *European Educational Research Journal*, 9, 69-81.
- Alves, M. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In Moreira, A. e Macedo, E. (Org.). *Currículo, Práticas pedagógicas e identidades*. Coleção Currículo, políticas e práticas. Porto. Porto Editora, 138-159.

- Alves, M. (2010). Contributos para pensar a regulação entre educação, trabalho e emprego. In Alves, M., Cabrito, B., Lopes, M., Martins, A & Pires, A. (Eds.). Universidade e formação ao longo da Vida. Coleção Educação e Desenvolvimento. Costa da Caparica.
- Alves, M., Neves, C., Azevedo, N., Gonçalves, T. (2012). Reconstructing Education? The Case of Master's and PhD Programmes in Education in a Portuguese Institution. *European Educational Research Journal*, 11, 520-534.
- Amado, J. (Coord.). (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª Edição
- Antonacopoulou, E. (2009). Impact and scholarship: Unlearning and practising to co-create actionable knowledge." *Management Learning*, 40, 421-430.
- Apple, M. (1999). Ideologia e currículo. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 12. Porto Editora. Porto.
- Armstrong, S. J. (2004). The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 599-617.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W., & Hayes, J. (1997). The implications of cognitive style for the management of student-supervisor relationships. *Educational Psychology*, 17, 209-217.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W., & Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/prote'ge' cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, 39(8), 1111-1138.
- Askew, C., Dixon, R., McCormick, R., Callaghan, K., Wang, G., Shulruf, B. (2016). Facilitators and barriers to doctoral supervision: A case study in health science. *Issues in Educational Research*, 26, 1-9.
- Aspland, T. Edwards, H. & O'Leary, J. (1999). Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision. *Innovative Higher Education*, 24, 127-147.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Ayers, N., Kiley, M., Jones, N. Mcdermontt, M-L. & Hawkins, M. (2016). Using learning plans to support doctoral candidates. *Innovations in Education and teaching international*. DOI: 10.1080/14703297.2016.1233074.
- Ballard, B. (1996). Contexts of judgment: an analysis of some assumptions identified in examiners's report on 62 successful PhD theses, paper to the conference on Quality in Postgraduate Research, Adelaide.
- Baltzersen, R. (2013). The importance of metacognition in supervision. *Processes in higher education*. *International Journal of Higher Education*, 2, 128-140.
- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977b). Self-Efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 77, 122-147.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2 (2), 128-163.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997c). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997d). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Baptista, A. (2011). Challenges to doctoral research and supervision quality: A theoretical approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3576–3581.
- Baptista, A. (2013). *Qualidade do Processo de Supervisão da Investigação Doutoral*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Baptista, A. (2014). With all my heart: Mature students' emotions while doing a research-based PhD. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 914-918.
- Baptista, A. (2015). Mature students' voices on the ideal and reality of doctoral supervisors' role and practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1544-1551.
- Baptista, A. & Huet, I. (2010). Avaliação da qualidade da supervisão de investigação pós-graduada: desafios e propostas de intervenção. In J. L. Silva et al (eds.). *Actas do Congresso Ibérico "Ensino Superior em Mudança: Tensões e possibilidades*, Braga, Portugal: Minho University and CIED editions.
- Baptista, A. & Huet, I. (2011). Perfil de um supervisor de investigação de doutoramentos de qualidade: um contributo para o desenho de um referencial integrador. In *actas do II Encontro Nacional de Investigadores da Qualidade*. Troia, Portugal.
- Baptista, A. & Huet, I. (2012). Making sense of metaphors about doctoral students' competences: analysis of supervisors' voices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 930-937.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo* (1ª ed.). Lisboa: Edições 70.

- Barnacle, R & Mewburn, I. (2010). Learning networks and the journey of 'becoming doctor'. *Studies in Higher Education*, 35, 433–444.
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in thr higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34, 429-440.
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature, *Studies in Higher Education*, 42, 1145-1157.
- Beck, M. (2016). Examining doctoral attrition: a self-determination theory approach. *The Nebraska Educator: A student-Led Journal*. 33, 5-19.
- Beer, M & Mason, R. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 46, 213-226.
- Bell-Ellison., B. & Dedrick., F. (2008). What do Doctoral Students Value in their Ideal Mentor? *Research in Higher Education*, 49, 555-566.
- Bengtsen, S. (2011). Getting Personal - what does it mean? A critical discussion of the personal dimension of thesis supervision in higher education. *London Review of Education*, 9, 109-118.
- Benmore, A. (2016). Boundary management in doctoral supervision: how supervisors negotiate roles and role transitions throught the supervisory journey. *Studies in Higher Education*, 41, 1251-1264.
- Berman J., & R. Smyth. (2015). "Conceptual frameworks in the doctoral research process: a pedagogical model", *Innovations in Education and Teaching International*, 52, 125-136.
- Bernstein. B. (1996) "Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique." Taylor & Francis, London.
- Berry, D. (2013). PhD supervision: Good practice Guide. University of Reading.
- Bitzer, E & Albertyn, R. (2011). Alternative approaches to postgraduate supervision: A planning tool to facilitate supervisory processes. *South African Journal of Higher Education*, 25, 25-38.
- Blackburn, I.-M., James, I., Milne, D., Baker, C., Standart, S., Garland, A., & Reichelt, F. (2001). The Revised Cognitive Therapy Scale (CTS-R): Psychometric properties. *Behavioural & Cognitive Psychotherapy*, 29(4), 431–446. doi:10.1017/S135246580100404
- Blumberg, A. (1978). Supervision and interpersoal intervention. *Journal of Classroom Interaction*, 13, 23–32.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boehe, Dirk. (2016). Supervisory styles: a contingency framework, *Studies in Higher Education*, 41:3, 399-414. DOI: 10.1080/03075079.2014.927853
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30 (4), 195-200.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112.

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto editora.
- Bógelund, P. (2015). How supervisors perceive PhD supervision- And how they practice it. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 39-55.
- Bohm, D. (2013). *On dialogue*. London: Routledge.
- Bologna Working Group. (2005) *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation).
- Booth, A., & Satchell, S. (1996). British PhD completion rates: Some evidence from the 1980s. *Higher Education Review*, 28, 48–56.
- Boud, D.& Tennant M. (2006) Putting doctoral education to work: challenges to academic practice, *Higher Education Research & Development*, 25, 293-306.
- Bourke, S. & Holbrook, A. (2004). Attrition completion and completion times of PhD candidates. Paper presented at the AARE Annual Conference. Melbourne, 28 nov -2 Dec 2004.
- Brew, A. & Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations on Education and Teaching International*, 41, 5-22.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26(3), 271-285.
- Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69-72.
- Brew, A & Peseta, T. (2004). Changing Postgraduate Supervision Practice: A Programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations in Education and teaching International*, 41, 5-22.
- Bruce, C. & Stoodly, I. (2013). Experiencing higher degree research supervision as teaching. *Studies in Higher Education*, 38, 226-241.
- Bui, H. (2014). Student-supervisor expectations in the doctoral supervision process for business and management students. *BMHE*, 1, 12-27.
- Burnett, P. (1999). The supervision of doctoral dissertations using a collaborative cohort model. *Counselor Education and Supervision*, 39, 46–52.
- Cabrita, B. (2010). Educação para adultos e aprendizagem ao longo da vida: experiências de pós-graduação. In Alves, M., Cabrito, B., Lopes, M., Martins, A & Pires, A. (Eds.). *Universidade e formação ao longo da Vida*. Coleção educação e desenvolvimento. Costa da Caparica.

- Can, G & Walker, A (2014). Social science doctoral students' needs and preferences for written feedback. *Higher Education*, 68, 303–318.
- Capchapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). From Science Education to Science Teaching: an epistemological rethinking. *Ciência & Educação*, 10, 363-381.
- Carter, S., Kensington-Miller, B. & Courtney, M. (2017). Doctoral Supervision Practice: What's the problem and how can we help academics? *Journal of perspectives in applied academic practice*, 5, 13-22.
- Carvalho, A. (1995). Para uma pedagogia no ensino universitário. In: Carvalho, A (Org.), *Novas Metodologias da Educação*. Porto: Porto Editora, 549-572.
- Carvalho, A. (2004). “Critérios estruturantes para o ensino das Ciências.” In Carvalho, A.(Org.). *Ensino das ciências: unindo a pesquisa e a prática*. Pioneira Thomson Learning.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *High Educ.*, DOI 10.1007/s10734-016-0106-9.
- Christensen, M. & Lund, O. (2014). Doctoral education in a successful ecological niche: a qualitative exploratory case study of the relationship between the microclimate and doctoral students' learning to become a research. *International Journal of Higher Education*, 3, 103-113.
- Clarke, G. & Powell, S. (2009). *Quality and Standards of Postgraduate Research Degrees – 2009*. United Kingdom Council for Graduate Education, UK.
- Código de Ética da Universidade Nova de Lisboa (2014). *Diário da República*, 2ª Série - N. 245 - 19 de Dezembro de 2014.
- Comissão das comunidades europeias. (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, Fevereiro, COM(2003) 58 final
- Connell, R. & Manthunga, C. (2012). On doctoral education. How to supervise a PhD, 1985-2011. *Australian Universities' Review*, 54, 5-9.
- Cornér, S., Löfström, E. & Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perception of supervision and Burnout. *International Journal of doctoral Studies*, 12, 91-106.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346
- Corno, L. (2004). Work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106, 1669-1694.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve Análise de práticas correntes de avaliação.. In Abrantes, P. e Araújo, F. (Org.). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação, 31-43.
- Cotterall, S. “Doctoral pedagogy: what do international PhD students in Australia think about it? *Pertanika J. Soc. Sci. Hum.* 19, University Putra Malaysia Press, 2011, 521-534.
- Coutinho, S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7, 39-47.

- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª Edição). Coimbra: Almedina editora.
- Cullen, D.J., Pearson, M., Saha, L.J. & Spear, R.H. (1994). *Establishing Effective PhD Supervision. Evaluation & Investigations Report*, Higher Education Division, Department of Education, Employment and Training (Canberra, Australian Government Publishing Service).
- Cumming, J. (2010) Doctoral enterprise: a holistic conception of evolving practices and arrangements, *Studies in Higher Education*, 35, 25-39.
- Cunliffe, A. (2002). Reflexive dialogical practice in Management learning, *Management Learning*, 33, 36-61.
- Dandridge, T. Mitroff, I. & Joyce, W. (1980) Organizational symbolism: a topic to expand organizational analysis. *Academy of Management Review*, 5, 77-82.
- Davies, H. T. O. (2002). Understanding organizational culture in reforming the National Health Service. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 95, 140-142.
- De Haan, E. (2011). *Relational coaching: journeys towards mastering one-to-one learning*. Hoboken, NJ, John Wiley.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychological Association*, 49, 182-185.
- Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de outubro- refere-se à obtenção dos graus de mestre e de doutor
- Decreto-Lei nº 107/08, de 25 de junho- refere-se às alterações do ensino superior tendo em consideração o processo de Bolonha.
- Decreto-Lei nº 202/2012, de 27 de agosto – Regulamentação do Estatuto do Bolseiro de Investigação’ da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).
- Decreto-Lei nº 115/2013, de 7 de agosto – Regulamentação da obtenção dos graus de mestre e de doutor.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – estabelece o regime de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino básico e secundário.
- Deem, R. & Brehony, K.J. (2000). Doctoral students' access to research cultures – are some more unequal than others? *Studies in Higher Education* 25, 149–165.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (1997) Critical mass and doctoral research: reflections on the Harris Report, *Studies in Higher Education*, 22, pp. 319–331.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (1997). *Supervising PhD. A guide to success*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29, 693-707.
- Denicolo, P. M., & Park, C. (2013). Doctorateness – An elusive concept? In M. Kompf & P. M. Denicolo (Eds.), *Critical issues in higher education* (pp. 191-197). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-046-0_15).



- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. (S. R. Netz, Trad.). 2ª Edição. Editora Artmed, Porto Alegre.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13, 489–500.
- Devos, C., Van der Linden, N., Boudrenghien, G., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B. & Klein, O. (2015). Doctoral supervision in the light of three types of support promoted in self-determination theory. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 438-464.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2008). *Principals, Improving, Instruction: Supervision, Evaluation, and Professional Development*. United States of America: Pearson.
- Donald, J., Saroyan, A & Denison, D. (1995). Graduated student supervision policies and procedures: A case Study of issues and factors affecting graduated study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 25, 71-92.
- Dorn, S., Papalewis, R. & Brown, R. (1995). Educators earning their doctorates: doctoral students' perceptions regarding cohesiveness and persistence. *Education*, 116, 305–14.
- Driessen, E., van der, C., Schuwirth, V., TartwijkJ. & Vermunt J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical Education*, 39, 214-220.
- Dublin descriptors. (2004). The Bologna framework and National Qualifications frameworks – An introduction. Retirado de [www.dges.mctes.pt/.../BolognaFrameworkandSelfCe](http://www.dges.mctes.pt/.../BolognaFrameworkandSelfCe) (30/12/2015).
- Duncan, T. & McKeachie, W. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- Duke, D. & Denicolo, M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364, 2017, fnx090.
- Dunn, K., Rakes, G., Rakes, T. (2014). Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help seeking. *Distance education*, 35, 75-89.
- Dyshe, O., Samara, A., Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 299-318.
- Elton, L. & Pope, M. (1989). Research supervision—the value of collegiality. *Cambridge Journal of Education*, 19, 267–276.
- Entwistle. N. (1986). *Approaches to Learning in Higher Education: Effects of Motivation and Perceptions of the Learning Environment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Entwistle. N. & Ramsdem, P. (1983). *Understanding student learning*. London, UK: Croom Helm.
- Estrela, T. (2006). Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 063-093.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Evans, T. (2002). Part-time research students: Are they producing knowledge where it counts? *Higher Education and Research and Development*, 21, 155–165.
- Feldman, M., March, J. (1981). Information in Organizations as signal and Symbol. *Administrative Science Quarterly*, 26, 171-186.
- Ferrão, M. (2010). E-assessment within the Bologna paradigm: evidence from Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 819–830
- Fillery-Travis, A. & Robinson, L. (2018). Making Familiar strange – a research pedagogy for practice. *Studies in Higher Education*, 43, 841-853.
- Figueiredo, C., Huet, I. & Pinheiro, M. (2012). Construction of scientific knowledge and meaning: perceptions of Portuguese doctoral students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 755-762.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fonseca, M. J. L. (2006). *Supervisão em ensinos clínicos de enfermagem. Perspetiva do docente*. Coimbra: Formasau.
- Fouad, N., Grus, C., Hatcher, R., Kaslow, N., Hutchings, P., Madson, M. & Crossman, R. (2009). Competency benchmarks: A model for the understanding and measuring of competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3 (Suppl.), S5–S26. doi:10.1037/a0015832
- Franke, A & Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students, *Studies in Higher Education*, 36, 7-19.
- Fraser, R. & Mathews, A. (1999). An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor. *Australian Universities' Review*, 42, 5–7.
- From Berlin to Bergen. General Report of Bologna follow-up group to the conference of European Ministers responsible for higher education. (2005). Bergen, 19-20 May 2005.
- Galveias, M. F. C. (2008). *Prática Pedagógica: cenário de formação profissional*. *Revista Interações*, 8, 6-17. Retirado de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/289/1/H1.pdf> em 12 fevereiro de 2017.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Garcia, M.E., Malott, R.W., & Brethower, D. (1988). A system of thesis and dissertation supervision: Helping graduate students succeed. *Teaching of Psychology*, 15, 186–191.
- Gardner, S. & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral studies*, 7, 63-78.
- Gardner, S. (2007). I heard it through the grapevine. Doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher education*, 54, 723-740.
- Gardner, S. (2008). Fitting the model of graduated school: a quantitative study of socialization in doctorate education. *Innovations in Higher Education*, 33, 125-138.

- Gardner, S. (2008a). "What's too much and what's too little?" The process of becoming an independent research in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79, 326-350.
- Gardner, S. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *High Educ*, 58, 97-112.
- Gardner, S. (2010). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. *International Journal of doctoral Studies*, 5, 39-53.
- Gaspar, M., Seabra, F. e Neves, C. (2012). A supervisão Pedagógica: significados e operacionalização. *Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD supervisory management styles: development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 311-325.
- Georg-August University School of science (GAUSS) (2012). Rules of good practice for doctoral supervision. Göttingen.
- Gilbert, R. (2004). A framework for evaluating the doctoral curriculum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 299-309.
- Golde, C. (1998). Beginning graduate school: explaining first-year doctoral attrition. *New directions for higher Education*, 101, 55-64.
- Golde, C. (2007). Signature Pedagogies in Doctoral Education: Are They Adaptable for the Preparation of Education Researchers? *Educational Researcher*, 36, 344–351. DOI: 10.3102/0013189X07308301
- Gonsalvez, C & Calvert, F. (2014). Competency-based models of supervision: principles and applications, promises and challenges. *Australian Psychologist* 49 (2014) 200–208.
- Gonsalvez, C. J. (2014). Establishing supervision goals and formalizing a supervision agreement: A competency-based approach. In C. L. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision*. New York: Wiley. In press.
- González-Ocampo, G., Kiley, M., Lopes, A., Malcolm, J., Menezes, I., Morais, R. & Virtaneng, V. (2015). The curriculum question in doctoral education. *Frontline Learning Research*, 3, 23 – 38.
- Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship based approaches to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219–247.
- Grant, B. & Mckingley, E. (2011). Colouring the pedagogy of doctoral supervision: considering supervisor, student and knowledge through the lens of indigeneity. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 377-386.
- Green, B. & Lee, A. (1995). Theorizing postgraduate pedagogy. *Australian Universities' Review*, 38, 40–45.
- Green, B. (2005). Unfinished business: subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24, 151-163.
- Gregory, B. T. Harris, S. G. Armenakis, A. A. & Shook, C. L. (2008). Organizational culture and effectiveness: A study of values, attitudes, and organizational outcomes. *Journal of Business Research*, 62, 673-679.

- Grevholm, B., Persson, L-E., & Wall, P. (2005). A Dynamic Model for Education of Doctoral Students and Guidance of Supervisors in Research Groups. *Education Studies in Mathematics*, 60, 173-197.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development*, 30, 233-252.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin N. & Lincoln Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guba, E. (1990). The Alternative Paradigm Dialogue. In Guba E. (Ed.), *The Paradigm Dialogue* (pp.17-27). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guerin, C. & Green, I. (2015). They're the bosses': feedback in team supervision. *Journal of further and higher education*, 39, 320-335.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Gurr, G. (2001). Negotiating the "rackety bridge" – a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development*, 20, 81–92
- Halse, C. & Bancel, P. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38, 377-392.
- Halse, C. & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35, 79-92.
- Halse, C. (2011). "Becoming a supervisor": the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36, 557-570.
- Handley, P. (1982). Relationship between supervisors' and trainers' cognitive styles and the supervision process. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 508–515.
- Hansford, B. & Maxwell, T. (1993). A masters degree programme: structure components and examiner's comments. *Higher Education Research and Development*, 12, 171-187.
- Harrow, J., & Loewenthal, D. (1992). Management research supervision: Some users' perspectives on roles, interventions and power. *Management Education and Development*, 23(1), 54–64.
- Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph. D. students. *Studies in Higher Education*, 30, 557-570.
- Heath, T. (2002). A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research & Development*, 21, 41-53.
- Hérbert, M., Goyeite, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Heiskanen, H. & Lonka, K. (2012). Are epistemological beliefs and motivational strategies related to study engagement in higher education? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 306-313.

- Hermita, M. & Thamrin, W. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among Indonesian private university scholarship students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 1075-1080.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hockey, J. (1996). Motives and meaning among PhD supervisors in the social sciences. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 489– 506.
- Hockey, J. (1996a). Strategies and tactics in the supervision of UL Social Science PhD students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9, 481–500.
- Hockey, J. (1996b). A contractual solution to problems in the supervision of PhD degrees in the UK. *Studies in Higher Education*, 21, 359–371.
- Holbrook, A., Shaw, K., Scevak, J., Bourke, S., Cantwell, R., & Budd, J. (2014). PhD candidate expectations: Exploring mismatch with experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 329-346.
- Holdaway, E. (1996). Current issues in graduate education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18, 59–74.
- Holdaway, E., Deblois, C. & Winchester, I. (1995). Supervision of graduated students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 25, 1-29.
- Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: internationalization, competitiveness and the role of the State. *High Education*, 58, 387–405.
- Horta, H & Santos, J. (2016). The Impact of Publishing During PhD Studies on Career Research Publication, Visibility, and Collaborations. *Res High Educ*, 57, 28–50. DOI 10.1007/s11162-015-9380-0
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16, 61-79.
- Hrbáčková, K., Hladík, J. & Vávrovà, S. (2012). The relationship between Locus of control, metacognition, and academic Success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1805-1811.
- Hughes, C. (2011). Pleasure, change and values in doctoral Pedagogy. *Studies in Higher Education*, 36, 621-635.
- Huisman, J., de Weert, E., & Bartelse, J. (2002). Academic careers from a European perspective: The declining desirability of the faculty position. *Journal of Higher Education*, 73, 141–160.
- Hum, G. (2015). Workplace during the science doctorate: What influences research learning experiences and outcomes? *Innovations in Education and Teaching International*, 52, 29-40.
- Hunter, K. & Devine, K. (2016). Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia. *International Journal of doctoral studies*, 11, 35-61.
- Hyatt, I., Williams, P. (2011). 21 St Century competencies for doctoral leadership faculty. *Innovative Higher Education*, 36, 53-66.
- Irani, Z. Beskese, A. & Love, P. E. D. (2004). Total quality management and corporate culture: constructs of organisational excellence. *Technovation*, 24, 643-650.

- Ismail, A., Abiddin, N., Hassan, R & Ro'is, I. (2014). The profound of students' supervision practice in higher education to enhance student development. *Higher education studies*, 4, 1-6.
- Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30, 535-555.
- Jairam, D. & Kahl, D. (2012). Navigation the doctoral experience: The role of social support in success degrees completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311-329.
- Jakesová, J., Kalenda, J. & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1117-1123.
- James, R. and Baldwin, G. (1999). Eleven practices of effective post graduate supervisors. Center for the study of Higher Education and the School of graduate studies. University of Melbourne.
- Jesuino, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesuino, J. C. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jiranek, V. (2010). Potential predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian faculty of science. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 1-13.
- Johnston, L., Sampson, K., Corner, K. & Brogt, F. (2013). Using doctoral experience survey data to support developments in postgraduate supervision and support. *International journal of doctoral studies*, 11, 185-203.
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83-104.
- Kam, B. (1997). Style and quality in research supervision: supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34, 81-103.
- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33, 283-294.
- Karmler, B & Thompson, P. (2004). Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 9, 195-209.
- Karagiannis, S. (2009). The conflicts between science research and teaching in higher education: an academic's perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 75-83.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41, 203-223.
- Kehm, B.M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: a comparative analysis. Retrieved October 2012, from <http://www.portlandpress.com/pp/books/online/fyos/083/0067/0830067.pdf>
- Kehm, B.M. (2009). New forms of doctoral education and training in the European Higher Education Area. In B.M. Kehm, J. Huisman, & B. Stensaker (Eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (pp. 223-241). Rotterdam: Sense Publishers.

- Khene C. (2014). Supporting a humanizing pedagogy in the supervision relationship and process: a reflection in a developing country. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 73-73.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36, 585-599.
- Kiley, M. (2015) I didn't have a clue what they were talking about': PhD candidates and theory. *Innovations in Education and teaching International*, 52, 52-63.
- Kiley, M & Wisker, G. (2009). Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing. *Higher Education Research & Development*, 28, 431-441.
- King, P. & Kitchener, K. (2004). Reflexive Judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- Kleijn, R., Mainhard, T., Meijer, P., Pilot, A. & Brekelmans, M. (2012). Master's Thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor-student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37, 925-939.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kuhn, T (1978). *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- Kumar, V. & Stracke, E. (2007). Na analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12, 461-470.
- Kyvik, S. & Smeby, J-C. (1994). Teaching and research. The relationship between the supervision of graduated students and faculty research performance. *Higher Education*, 28, 227-239.
- Lafont, P. (2014). Knowledge production of the doctoral thesis: between scientific utility and social usage. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 116, 570-577.
- Latona, K. & Browne, M. (2001). Factors associated with completion of research higher degrees. *Higher Education Series*. Canberra: Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: legitimate peripheral participation* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Lee, A. & Green, B. (2009). Supervision as a metaphor. *Studies in Higher Education*, 34, 615-630.
- Lee, A. & Kamler, B. (2008). Bringing pedagogy to doctoral publishing. *Teaching in Higher education*, 13, 511- 523.
- Lee, A. & McKenzie, J. (2011). Evaluating doctoral supervision: tensions in eliciting students' perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 69-78.
- Lee, A. & Williams, C. (1999). Forged in fire: narratives of trauma in PhD supervision pedagogy, *Southern Review*, 32, 6-26.
- Lee, A. (2007). Developing effective supervisors: Concepts of research supervision. *South African Journal of Higher Education*, 21, 680-693.

- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33, 267-281.
- Lee, A. (2009). Developments in postgraduate education and their implications for research supervision. National Academic Third Annual Conference (NAIRTL).
- Lee, A. (2010). When the article is the dissertation: pedagogies for a PhD by publication. In *Publishing Pedagogies for the Doctorate and Beyond*. Edited by Claire Aitchison, Barbara Kamler and Alison Lee, Routledge, USA.
- Lee, N-J. (2009a). *Achieving your Professional Doctorate. A handbook*. Open University Press. McGraw-Hill Education. England.
- Lee, N-J. (2009b). Professional doctorate supervision: exploring student and supervisor experiences. *Nurse Education Today*, 29, 641-648.
- Lee S. & Roth, W-M. (2003). Becoming and Belonging: Learning Qualitative Research Through Legitimate Peripheral Participation. *Forum: Qualitative Social Research sozialforschung*, 4, art.35.
- Lei n. 46/86 de 14 de outubro – Lei de bases do sistema Educativo Português.
- Lei n.º 108/88 de 24 de setembro - Estabelece os moldes da Autonomia Universitária em Portugal.
- Lei nº 12/2013, de 29 de janeiro - Regulamentação do Estatuto do Bolseiro de Investigação em Portugal.
- LERU (League of research Universities) (2007). *Doctoral studies in Europe: Excellence in researcher training*. Retirado em 2 de Julho de 2018 de <https://www.leru.org/files/Doctoral-Studies-in-Europe-Excellence-in-Researcher-Training-Full-paper.pdf>.
- LERU (2010). *Doctoral degrees beyond 2010: Training talented researchers for society*. Retirado em 2 de Julho de 2018 de <https://www.leru.org/publications/doctoral-degrees-beyond-2010-training-talented-researchers-for-society>
- LERU (2014). *Good Practice Elements in Doctoral Training*. Retirado em 2 de Julho de 2018 de <https://www.leru.org/publications/good-practice-elements-in-doctoral-training>
- LERU (2016). *Maintaining a quality culture in doctoral education: At research-intensive universities*. Retirado em 2 de Julho de 2018 de <https://www.leru.org/publications/maintaining-a-quality-culture-in-doctoral-education-at-research-intensive-universities>.
- LERU (2017). *Excellent education in research-rich universities*. Retirado em 2 de Setembro de 2018 da página <https://www.leru.org/files/Excellent-Education-in-Research-Rich-Universities-Full-paper.pdf>
- Leuven Communiqué. (2009). *The Bologna Process 2020- The European Higher Education area in the new decade*.
- Lindén, J. (1999). The contribution of narrative to the process of supervising PhD students. *Studies in Higher Education*, 24, 351–369.
- Lindén, J., Ohlin, M. & Brodin, E. (2013). Mentorship, supervision and learning experience in PhD education, *Studies in Higher Education*, 38, 639-662, DOI:10.1080/03075079.2011.596526
- Lindsay, S. (2015). What works for doctoral students in completing their thesis? *Teaching in Higher Education*, 20, 183-196.



- London Communiqué (2007). Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world.
- Lovitts, B. (2008). The transition to independent research: who makes it, who doesn't, and why. *The journal of Higher Education*, 79, 1296-325.
- Loxley, A. & Kearns, M. (2018). Finding a purpose for the doctorate? A view from the supervisors. *Studies in Higher Education*, 43, 826-840.
- Määttä, K. (2015). A good supervisor- ten facts of caring supervision. *International Education Studies*, 8, 185-193.
- Maher, M., Ford, M. & Thompson, C. (2004). Degree progress of women doctoral students- factors that constrain, facilitate and differentiate. *The Review of Higher Education*, 27, 385-408.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J. & Wubbels. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373.
- Malfroy, J. & Yates, L. (2003) Knowledge in action: doctoral programmes forging new identities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25, 119-129.
- Manathunga, C. (2011). Team Supervision: new positionings in doctoral education Pedagogies. Edited by A. Lee and S. Danby, 42-55. London: Routledge.
- Manathunga, C. (2012). Supervisors watching supervisors: the deconstructive possibilities and tensions of team supervision. *Australian Universities Review*, 54, 29-37.
- Manathunga, C., Lant, P. & Mellick G. (2006). Imagining an interdisciplinary doctoral pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 11, 365-379.
- Martin, Y., MacLachlan, M. & Karmel, T. (2001). Postgraduated Completion Rates. Occasional Paper Series. Higher Education Division. Canberra: DEST.
- Mason, A & Hickman. (2017). Students supporting students on the PhD journey: An evaluation of the mentoring scheme for international doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, DOI:10.1080/14703297.2017.1392889.
- Max Planck Society. (2012). Best practice for doctoral education in the Max Planck Society.
- Maxwell, T. & Smyth, R. (2010). Research supervision: The research management matrix. *Higher Education*, 59, 407-422.
- Maxwell, T. & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30, 219-231.
- McAlpine, L. & Amudsen C. (s/d). Institutional support for doctoral education: Evidence-based policies and pedagogies for Deans of Graduate Studies, one of four reports prepared for the CAGS website; the others address Graduate Program Directors, supervisors, and students.
- McAlpine, L & Amundsen, C. (2012). Challenging the taken-for-granted: How research analysis might inform pedagogical practices and institutional policies related to doctoral education. *Studies in Higher Education*, 37, 683-694.

- McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and teaching International*, 49, 351-361.
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: An integrative framework for action and research. *Higher Education Research and Development* 25, 3–17.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17, 63-74.
- Mello, A., Fleisher, M. & Woehr, D. (2015). Varieties of research experience: Doctoral student perception of preparedness for future success. *The International Journal of Management Education*, 13, 128-140.
- Melo, M. (2003). Supervisão de estudos pós-graduados: As necessidades dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10, 1415-1431.
- Merrits, D & Walker, R. (1999). Using Socratic questioning. Retrived from [http // sere.earleton.edu/introgeo/socratic/index.html](http://sere.earleton.edu/introgeo/socratic/index.html).
- Mitroff, I., Kilmann, R. (1975). Stories Managers Tell: A new tool for organizational problem solving. *Management Reviews*, 64, 18-28.
- Mizikaci, F. (2006). A system approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37-53.
- Morais, P. & Quintão, C. (2018). The mindfulness mediation effect on brain electrical activity: stress assesment, concentration state and quality of life. Póster apresentado na 3ª Conferência de Eng.<sup>a</sup> Biomédica na FCT/UNL
- Moreira, C. (2007). Teorias e práticas de investigação. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: The reluctant Profession*. Boston. Massachusetts. Houghton Mifflin.
- Mullins, G. & Kiley, M. (2010). It's a PhD, not a Nobel Prize!: How experienced examiners assess research theses. *Journal Studies in Higher Education*, 369-386. Published online: 25 Aug 2010. Download citation · <https://doi.org/10.1080/0307507022000011507>.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidadm Eficacia y cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murphy, N., Bain, J. D., & Conrad, L. M. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53, 209–234.
- Murray, R. (2011). *How to write a Thesis*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Neumann, R. (2005) Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 173–188.
- Neville, B. (2008). Creating a research community. *Qualitative Research Journal*, 8, 37-46.
- Nightingale, P. (1984). Examination of research theses. *Higher Education Research and Development*, 3, 137-150.

- Norris, N. (1998) Curriculum evaluation revisited, *Cambridge Journal of Education*, 28, 207–219.
- Nulty, D., Kiley, M & Meyers, N. (2009). Promoting and recognising excellence in the supervision of research students: an evidence-based framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34, 693-707.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pianda, J. & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autoregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.
- Olehnovic, E., Bolgzda, I. & Kravale-Pauline, M. (2015). Individual potential of doctoral students: structure of research competences and self-assessment. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 174, 3557-3564.
- Orellana, M., Darder, A., Pérez, A. & Salinas, J. (2016). Improving doctoral success by matching PhD students' with supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103.
- Orlikowski, W. (2002). Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organizing. *Organizing Science*, 13, 249-273.
- ORPHEUS (2011) homepage ([www.orpheus-med.org](http://www.orpheus-med.org)) .
- Overall, N., Deane, K. & Peterson, E. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research & Development*, 30, 791-805.
- Pacheco, J. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Coleção Ciências da Educação(22). Port Editora: Porto.
- Pacheco, J. (2002). “Critérios de avaliação na escola.”. In Almeida e Tavares (org.), *Conhecer, aprender e avaliar* . Port Editora. Porto.
- Park, C. (2005) New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 189–207.
- Pauley, R., Cunningham, M., & Toth, P. (1999). Doctoral student attrition and retention: A study of a non-traditional Ed.D. Program. *Journal of College Student Retention*, 1, 225–263.
- Pearson, M. & Brew, A. (2002). Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27, 135-150.
- Pearson, M. (1996). Professionalizing PhD education to enhance the quality of student experience. *Higher Education*, 22, 303–320.
- Pearson, M. (2012). Building bridges: higher degree student retention and counseling's support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34, 187-199.
- Pearson, M., Evans, T. & Macauley, P. (2012) Exploring the nexus between research and doctoral education. AARE APERA International conference, Sydney, 1-9.
- Peelo, M. (2013). Support for PhD students: The impact of institution dynamics on the pedagogy of learning development. *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 7, University of Cumbria, 22-33
- Peralta, D. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In Abrantes, P. e Araújo, F. (Org.). *A avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação, 27-34.

- Petersen, E. B. 2007. Negotiating academicity: Postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education* 32(4): 475–487.
- Pettigrew, A. (1979). Management as symbolic action: the creation and maintenance of organizational paradigms. *Research in Organizational Behavior*, 3, 1-52.
- Pickering, C. & Byrne, J. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early career researchers. *Higher Education Research and Development*. 33: 534-548
- Pinheiro D., Melkers J. & Newton, S. (2017). Take me where I want to go: Institutional prestige, advisor sponsorship, and academic career placement preferences. *PLoS ONE* 12(5): e0176977. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176977>.
- Pinheiro D., Melkers J. & Youtie, J. (2014). Learning to play the game: Student publishing as an indicator of future scholarly success. *Technological Forecasting & Social Change* 81 (2014) 56–66.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & Mckeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ) Educational and Psychological Measurements, 53, 801-813.
- Pires, A. (2010). Dinâmicas de educação / formação ao longo da vida: a perspetiva dos pós-graduados no ensino superior. In Alves, M., Cabrito, B., Lopes, M., Martins, A & Pires, A. (Eds.). *Universidade e formação ao longo da Vida. Coleção educação e desenvolvimento*. Costa da Caparica.
- Pitcher, R. (2011). Doctoral students' conceptions of research. *The Qualitative Report*, 16, 971-983.
- Pitchforth, J. Beames, S., Thomas, A., Falk, M., Farr, C., Gasson, S., Thamrin, S. & Mengersen, K. (2012). Factors affecting timely completion of a PhD: a complex systems approach. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12, 124-135.
- Pole, C. (2000) Technicians and scholars in pursuit of the PhD: some reflections on doctoral study, *Research Papers in Education*, 15(1), 95–111.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J. & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: a study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Network*, 2012, 1-12.
- Pyhältö, K., Vekkaila, J. & Keskinen, J. (2012). Exploring the fit between doctoral students' and supervisors' perceptions of resource and challenges vis-à-vis the doctoral journey. *International Journal of doctoral studies*, 7, 395-412.
- QAA. (2006). Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Assessment of students. 2nd ed. Gloucester, UK: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho (Trad.). Gradiva – Publicações, Lda. Lisboa
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.

- Rangel, M. (2001). O estudo como prática da supervisão. In M. Rangel (org.) (2001). Supervisão Pedagógica – princípios e práticas. São Paulo: Papirus Editora, pp- 57-68.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Realising the European Higher Education Area. (2003) Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin 19 September 2003.
- Regulamento do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Doutor pela Universidade Nova de Lisboa na Escola Nacional de Saúde Pública, Aviso n.º 21553/2008;
- Regulamento geral dos ciclos de estudos da FCT – UNL conducentes ao grau de doutor da UNL (3.º ciclo de estudos superiores) e Regulamento geral dos ciclos de estudos da FCT –UNL conducentes ao grau de doutor da UNL (3.º ciclo de estudos superiores), publicado em Diário da República, 2.ª série - N.º 209 - 29 de outubro de 2014;
- Regulamento Geral dos Programas de Doutoramento da FE UNL- Despacho 4887/2010, de 18 de Março publicado no Diário da República n.º 54/2010, Série II de 2010-03-18;
- Regulamento n.º 287/2010, Regulamento do Ciclo de Estudos Conducentes ao Doutoramento, em Estatística e Gestão de Informação, Diário da República, 2.ª série - N.º 57 - 23 de Março de 2010; Regulamento n.º 905/2010 ,
- Regulamento n.º 339/2010 - Regulamento do Curso de Doutoramento em Saúde Internacional; Regulamento do doutoramento em direito, aprovado em Conselho Científico no dia 21.05.2014.
- Regulamento n.º 438/2008-Regulamento do Ciclo de Estudos de Doutoramento da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;
- Regulamento n.º 441/2011 e Regulamento n.º 320/2015 - Regulamento geral dos ciclos de estudo conducentes ao grau de doutor da NOVA Medical School/Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa, Despacho n.º 6445/2015 publicado em Diário da República, 2.ª série - N.º 111 - 9 de junho de 2015;
- Regulamento n.º 474/2012 Regulamento Geral do 3.º Ciclo de Estudos Superiores, conducentes à Obtenção do Grau de Doutor pelo IHMT/UNL publicado no Diário da República, 2.ª série - N.º 223 - 19 de novembro de 2012; Diário da República, 2.ª série — N.º 214 — 2 de novembro de 2015;
- Regulamento n.º 519/2015- Regulamento do Ciclo de estudos conducente ao grau de Doutor em Medicina na Faculdade de Ciências Médicas, Despacho n.º 8774/2015 publicado em Diário da República, 2.ª série - N.º 153 - 7 de agosto de 2015,
- Regulamento n.º 761/2015, Regulamento do Curso de Doutoramento em Genética Humana e Doenças Infeciosas-Regulamento n.º 761/2015.
- Relatórios de actividades. Retrive from: <http://www.unl.pt/nova/relatorio-de-atividades>
- Ribeiro, A. (1990). Desenvolvimento curricular. (1ª Edição) Texto Editora: Lisboa.
- Rodwell, J. (2008). Predictors of timely doctoral student capabilities by type attendance; the utility of a pragmatic approach. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30, 65-76.

- Rudd, E. (1986). The drop-outs and the dilatory on the road to the doctorate. *Higher Education in Europe*, 11, 31–37.
- Sà-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J., Caetano, A., & Jesuíno, J. (2008). As competências funcionais dos líderes e a eficácia das equipas. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 22-33.
- Salzburg Final Report. (2005). Bologna seminar doctoral programmes for the European knowledge society. Retirado de [www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg\\_Report\\_final.1129817011146.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf) (10/2/2016)
- Sambrook, Stewart, & Roberts (2008). Doctoral Supervision... A view from above, below and the middle! *Journal for Further and Higher Education*, 32(1), 71-84.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schwab, J. (1969). The practical language for curriculum. *School Review*, 78, 1-15.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schroeder, D. & Mynatt, C. (1999). Graduate students' relationships with their male and female major professors. *Sex roles: A Journal of Research*, 40, 393–420.
- Scriven, M. (1973) The methodology of evaluation, in: B. Worthen & J. Sanders (Eds) *Educational evaluation: theory and practice* (Belmont, CA, Wadsworth Publishing).
- Seagram, B., Gould, J. & Pyke S. (1998). An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees. *Research in Higher Education*, 39, 319–335.
- Severinsson, E. (2015). Rights and responsibilities in research supervision. *Nursing and Health Sciences*, 17, 195–200.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto Editora. Porto:
- Silva, B. (2002). “A inserção das tecnologias da informação e comunicação no currículo. Repercussões e exigências na profissionalidade Docente.” In Moreira, A. & Macedo, E. (org.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Coleção currículo, políticas e práticas (10). Porto Editora. Porto.
- Sidhu, G., Kaur, S., Fook, C. & Yunus, F. (2014). Postgraduate supervision: Comparing Students perspectives from Malaysia and the United Kingdom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 123, 151-159.
- Souza, D., Souza, F. & Alarcão, I. (s/d). Quatro dimensões para a qualidade da investigação: o caso do software IARS®. *Inovação pedagógica no ensino superior*, Org. Vieira, F., Silva, J., Flores, M., Oliveira, C., Ferreira, F. Caires, S & Sarmento, T. Coleção Ideias (e) práticas, 1, 181-191. Edições de facto.
- Souza, D., Souza, F., Alarcão, I. & Moreira, A. (2015). Como as TIC podem ser úteis no processo de investigação? O caso do software IARS®. In *Atas do 4.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (450-455). Aracaju (Brasil).

- Souza, R. (2012). Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 12 (2), 227-233.
- Sowel, R., Zhang, T., Bell, N. & Kirby, S. (2010) PhD completion and attrition : policies and practices to promote students success. Washington DC: Council of Graduate Schools.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, L. (1980). Adult development and leadership training for mainstream education.
- Spronken-Smith; R., Camron, C & Quigg, R. (2018). Factors contributing to high PhD completion rates: a case study in a research-intensive university in New Zealand. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43, 94-109.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Stankov, L. & Lee, J. (2014). Quest the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology*, 34, 1-8.
- Stubb, J., Pyhältö, K. & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33 (1), 33-50.
- Styles, I., & Radloff, A. (2001). The Synergistic Thesis: Student and Supervisor Perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 25, 97-106.
- Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European University Association asbl, Bruxelles, Bélgica.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del curriculum*. Troquel. Buenos Aires.
- Tavares, F. P. (1996). A cultura Organizacional como instrumento de poder. *Caderno de Pesquisas em Administração*. 1(3), 1-5.
- Thorlakson, I. (2005). Models of doctoral training in European political science. *European Consortium for Political Research*, 4, 82-94.
- Tierney, W. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68, 1-16.
- Tierney, W. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*, 59, 2-21.
- Tinkler, P. & Jackson, C. (2000). Examining the doctorate: institutional policy and the PhD examination process in Britain. *Studies in Higher Education*, 25, 167-180.
- Titus, S. & Ballou, J. (2014). Ensuring PhD development of responsible conduct of research behaviors: who's responsible? *Scien. Eng. Ethics*, 20, 221-235.
- Tonkaboni, F., Yousefy, A. & Keshtiaray, N. (2013). Description and recognition the concept of social capital in higher education. *International Education Studies*, 6, 40-50.
- Trafford, V. & Leshem, S. (2002). Starting at the end to undertake doctoral research: predictable questions as stepping stones. *Higher Education Review*, 34, 31-49.

- Trafford, V. & Leshem, S. (2009) Doctorateness as a threshold concept. *Innovations in Education and Teaching International*, 46, 305-316.
- Tuckman, B. (2002). Processos de construção dos “designs” de investigação. *Manual de investigação em Educação* (2ª ed., pp. 207-252). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UK Council for Graduate Education (1997). *Practice-based doctorates in the creative and performing arts and design*. Coventry, UK.
- UK Council for Graduate Education. (2002). *Professional doctorates*. Lichfield, UK
- Van de Schoot, R., Yerkes, M. Mouw, J. & Sonneveld, H. (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PLOS ONE*, 8, e68839.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”:Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, XV (2), 5-26.
- Veenman, M., Bernadette, H., Van Hout-Wolters & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14.
- Vekkaila, J., Pyhäntö, K., Hakkarainen, K., Keskinen, J. & Lonka, K. (2012). Doctoral students' key learning experiences in the natural sciences. *International Journal for Researcher Development*, 3, 154-183.
- Vekkaila, J., Pyhäntö, K. & Lonka, K. (2013). Focusing on doctoral students' experiences of engagement in thesis work. *Frontline Learning Research*, 2, 12-34.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Vilkinas, T. (2008). An exploratory study of the supervision of Ph.D./Research students' theses. *Innovative Higher Education* (2008) 32, 297-311.
- Vilkinas, T., & Cartan, G. (2006). The integrated competing values framework: Its spatial configuration. *Journal of Management Development*, 25, 505–521
- Virtanen, V. & Pyhäntö, K. (2012). What engages doctoral students in Biosciences in doctoral studies? *Psychology*, 3, 1231-1237.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30–43.
- Wang, T. & Li, Y. (2011). “Tell me what to do “ vs “guide me through it”: feedback experiences of international doctoral students. *Active learning in higher education*, 12, 101-112.
- Wao, H & Onwuegbuzie, A. (2011). A mixed research investigation of factors related to time to the doctorate in Education. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 115-134.
- Watts, J. (2008) Challenges of supervising part-time PhD students: towards student-centred practice. *Teaching in Higher Education*, 13, 369-373.
- Weidman, J., Twale, D. & Stein, E. (2001). *Socialization of graduate and professional Students in higher education: A perilous passage?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.



- Wegener, C. & Tanggaard, L. (2013). Supervisor and student co-writing: An apprenticeship perspective. *Forum: Qualitative Social Research*, 14, Art. 14.
- Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: an exploration of affective writing problems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher education*, 15, 135-150.
- Wellington, J. (2012). Searching for ‘doctorateness’. *Studies in Higher Education*, First Article: 1 – 14. [DOI:10.1080/03075079.2011.634901]
- Wendy, B. (2015). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42, 1145-1157.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Lilly, J. & Warnes, M. (2003). Supporting postgraduate student learning through supervisory practices in *Improving Student Learning: Theory Research and Scholarship*, Rust, C, OCSLD, Oxford
- Wisker, G., Robinson, G & Shacham, M. (2007). Postgraduate Research Success: Communities of practice involving Cohorts, GuardianSupervisors and online Communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 301-320.
- Wolff, L. (2012). Learning through writing: reconceptualising the research supervision process. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22, 229-237.
- Woolderink, M., Putnik, K., van der Boom, H., & Klabbers, G. (2015). The voice of PhD candidates and PhD supervisors. A qualitative exploratory study amongst PhD candidates and supervisors to evaluate the relational aspects of PhD supervision in the Netherlands. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 217-235.
- Wright, A., Murray, J. & Geale, P. (2007). A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students. *Academy of Management Learning & Education*, 8, 458-474.
- Wright, T. & Cochrane, R. (2000). Factors influencing successful submission of PhD theses. *Studies in Higher Education*, 25, 181-195.
- Wulf, K. & Schave, B. (1984). *Curriculum Design. A Handbook for Educators*. Los Angeles, Scott Foresman.
- Yarwood-Ross L. & Haigh C. (2014). As others see us: what PhD students say about supervisors. *Nurse Researcher*, 22, 1, 38-43.
- Yazdani, S & Shokooh, F. (2018). Defining doctorateness: A concept analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 31-48. <https://doi.org/10.28945/3939>
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: graduate student logs. *Australian Universities Review*, 38, 9–11.
- Yin. R. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. D. Grassi (Trad.). 2ª Edição. Editora Bookman, Porto Alegre.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th edition). Thousand Oaks: Sage Publications – Applied Social Research Methods Series.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Colecção Perspectivas Atuais. Edições ASA. Porto.

- Zabalza, M. (2002). *Planificação e desenvolvimento curricular. Coleção perspectivas atuais*. Porto. Edições ASA.
- Zhao, F. (2003). Transforming Quality in Research Supervision: A knowledge-management approach. *Quality in Higher Education*, 9(2), 187-197.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (1989). Model of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 17). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13-27.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.
- Zuber- Skerritt, O. & Roche, V. (2004). A constructivist model for evaluating postgraduate supervision: a case study. *Quality Assurance in Education*, 12, 82-93, <https://doi.org/10.1108/09684880410536459>

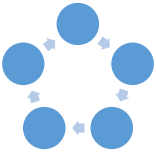

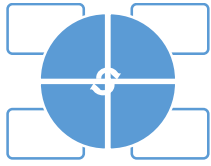
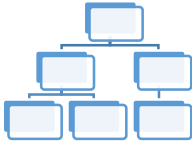







**Guião da entrevista**

6	Objetivos	Questão
<b>Dados Biográficos</b>	✓ Caracterizar o perfil profissional	✓ Idade: _____ Género: _____ ✓ Há quantos anos é docente e/ou investigador universitário? ✓ Há quantos anos é docente nesta Universidade (UNL)? ✓ Há quantos anos é coordenador do terceiro ciclo nesta unidade orgânica?
<b>Missão, visão, valores da unidade Orgânica</b>	✓ Caracterizar as funções de um coordenador de terceiro ciclo ✓ Caracterizar os objetivos/finalidades (missão) da Unidade Orgânica relativamente ao terceiro ciclo. ✓ Identificar as metas de sucesso da Unidade Orgânica relativamente ao terceiro ciclo. ✓ Identificar estratégias utilizadas para promover as suas metas para o terceiro ciclo. ✓ Identificar dinâmicas de trabalho entre supervisores e doutorandos. ✓ Identificar dinâmicas de trabalho entre supervisores. ✓ Identificar como se realiza a monitorização e a avaliação do terceiro ciclo na Unidade Orgânica.	✓ Qual a(s) função(ões) do coordenador de terceiro ciclo? ✓ Considera importante a Unidade Orgânica ter procedimentos comuns em relação ao terceiro ciclo? (normas de seleção, normas de atuação em várias situações, etc...) ✓ A UO analisa regularmente dados sobre inscritos, tempo até conclusão do doutoramento e diplomados de cada doutoramento, grau de satisfação com a supervisão/curso e/ou outros dados? ✓ Qual ou quais os objetivos da unidade orgânica ao atribuir o grau de doutor nesta unidade Orgânica? Realizar um processo investigativo? Desenvolver/criar conhecimento? Escrever uma tese? Escrever artigos? Ter financiamento? Responder a necessidades da sociedade? ✓ A unidade orgânica estabeleceu metas relativamente aos doutoramentos? Quais? ✓ Que estratégias tem sido utilizadas para alcançar ou melhorar as metas estipuladas? ✓ Como é feita a monitorização das metas? ✓ Qual é a situação mais comum de um novo doutorando, é integrado em equipas de investigação existentes, trabalha isoladamente, inicialmente trabalha isoladamente e depois é integrado em equipas de investigação ✓ Que conselhos transmitiria a um novo doutorando no que respeita às normas e funcionamento desta unidade orgânica? ✓ Que tipo de medidas são tomadas para melhorar o desempenho dos doutorandos? Que apoios existem na Unidade orgânica? São eficazes? ✓ Que características considera fundamentais num supervisor? ✓ Relativamente à dinâmica de trabalho entre supervisores nesta unidade orgânica, estes trabalham em equipa ou trabalham isoladamente? ✓ O trabalho de supervisão/orientação é reconhecido pela unidade orgânica? Se sim, como? ✓ Há algum tipo de avaliação do trabalho de supervisão? De que modo é feita essa avaliação? ✓ Que procedimentos/medidas são tomadas quando ocorrem problemas entre supervisores e doutorandos? ✓ Há alguma estrutura nesta unidade orgânica que medeia a resolução conflitos? Qual? ✓ Que procedimentos são realizados pela unidade orgânica para verificar se os prazos de conclusão dos doutoramentos são cumpridos? ✓ Que procedimentos são adotados no caso de se verificar que os doutorandos não concluem as teses? (embora tenham feito a investigação!!)? Há um sistema de apoio à escrita de teses na unidade orgânica? Qual? ✓ Relativamente à dinâmica de trabalho entre supervisores e doutorandos nesta Unidade orgânica: o - Há normas formais reguladoras do trabalho entre supervisores e doutorandos? ✓ - Há instruções/recomendações informais reguladoras do trabalho entre supervisores e doutorandos? - Como se faz a monitorização do processo de supervisão?
<b>Compromisso com a unidade Orgânica</b>	✓ Identificar lealdades e compromissos com a organização. ✓ Caracterizar a política de admissão e seleção de doutorandos. Caracterizar a política de admissão e seleção de supervisores.	✓ Que critérios de seriação dos candidatos a doutoramento e que procedimento de seleção são utilizados nesta unidade orgânica? ✓ Há critérios de seleção de supervisores de doutoramento nesta Unidade orgânica? Se sim, quais? ✓ Como se faz a atribuição do supervisor ao doutorando? (Tendo em conta o projeto a desenvolver pelo doutorando? Tendo em conta número de horas que o supervisor pode disponibilizar? O supervisor voluntaria-se? Tendo em atenção o perfil pessoal do supervisor? Em função do número de doutorandos? Pelas competências supervivisvas? Pelas competências técnicas? Tendo em conta a opção do aluno)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O projeto do doutorando tem que estar relacionado com os projetos desenvolvidos pelo supervisor, ou poderá ser um projeto numa nova área de investigação?</li> </ul>
<b>Estrutura da unidade Orgânica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterizar as relações entre os vários elementos da Unidade Orgânica.</li> <li>✓ Caracterizar os espaços físicos em que a organização se encontra.</li> <li>✓ Caracterizar organizacionalmente as estruturas doutorais em cada Unidade Orgânica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Esta unidade orgânica estabelece parcerias com outras unidades Orgânicas, para o terceiro ciclo? Qual a sua mais-valia?</li> <li>✓ A unidade orgânica tem as instalações e os equipamentos necessários e adequados para se desenvolverem os projetos dos doutorandos?</li> <li>✓ Os doutorandos têm espaços próprios para trabalharem individualmente (bancada/secretária/gabinete) e em grupo (sala de reuniões/sala de convívio)?</li> <li>✓ Como representaria a estrutura organizacional dos doutoramentos, tendo em conta os supervisores, os doutorandos, as equipas de investigação, os coordenadores de terceiro ciclo, os coordenadores de cursos de doutoramento?</li> </ul> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;">  <p>A</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>B</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>C</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>D</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>E</p> </div> </div>
<b>Cultura organizacional (Ritos, festividades,</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterizar as rotinas rituais de cada Unidade Orgânica, para o terceiro ciclo.</li> <li>✓ Caracterizar as especificidades da unidade orgânica em relação a instituições com funções semelhantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A unidade orgânica tem rotinas e rituais próprios relacionados com os doutoramentos? Isto é, tem cerimónias de início das atividades, cerimónia de entrega de prémios, cerimónia de apresentação dos supervisores aos doutorandos? Almoços/jantares convívio?</li> <li>✓ O que distingue os doutoramentos desta unidade Orgânica dos doutoramentos de outras universidades? Qual a sua mais-valia?</li> <li>✓ Há um quadro de honra de doutorandos na organização (explícito)? E implícito? (valorização por atribuição de bolsas/prémios ao doutorandos?)</li> </ul>
<b>Comunicação organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterizar os instrumentos e modos de comunicação dentro de cada unidade Orgânica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A Unidade Orgânica promove seminários / sessões conjuntas de formação de doutorandos, realizadas pelos professores e investigadores da UO?</li> <li>✓ A Unidade Orgânica promove encontros entre os doutorandos (seminários conjuntos/ sessões conjuntas de formação/ etc) em que estes apresentem o seu trabalho?</li> <li>✓ Nesta Unidade orgânica a tese de doutoramento é considerada como sendo exclusivamente da autoria do aluno? É comummente aceite que o aluno possa publicar um artigo sem incluir o orientador?</li> <li>✓ Nesta unidade orgânica é importante que durante o doutoramento o aluno publique os resultados em revistas científicas e/ou apresente os resultados em congressos?</li> </ul>
<b>Mudança Organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterizar a evolução estrutural da Unidade orgânica desde a introdução de Bolonha?</li> <li>✓ Identificar as alterações introduzidas (?) pela implementação do tratado de Bolonha.</li> <li>✓ Caracterizar as alterações em termos de população, finalidades, interligação com a sociedade, regras/normas da instituição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Para esta unidade orgânica faz sentido, enquadrar o doutoramento como formação ao longo da vida ou é o término (expoente máximo) de uma formação académica?</li> <li>✓ Identifica algumas alterações no perfil dos doutorandos nos últimos anos? Quais? (Por exemplo em termos de idade, expectativas, perfil de formação, proveniência (nacional/internacional), empregabilidade (antes de iniciar a formação doutoral era estudante/desempregado), sexo (feminino/masculino))</li> <li>✓ Qual a perspetiva geral dos docentes e investigadores desta unidade orgânica relativamente aos doutorandos? São colegas, estudantes, alunos, futuros investigadores, futuros professores, são novos colaboradores, são pessoas de passagem, são rivais (irão competir com eles nos financiamentos/ posto de trabalho)</li> </ul>



**Transcrição da Entrevista**

## 1.1 Entrevista Vice-Reitor da UNL

Entrevista número um professor Paulo Crespo vice-reitor da Universidade Nova de Lisboa (11 Abril 2017)

-Boa tarde professor, primeiro que tudo eu gostaria de saber a sua idade!

- 57 Anos feitos há pouco tempo.

- O género.

Masculino

- Há quantos anos é docente na universidade?

- Sou há 33 anos, faz agora no dia 1 abril 33 anos.

- Há quanto tempo é professor ou docente nesta universidade?

- Eu entrei como assistente, assistente estagiário na altura.

- Na nova, já?

- Na Faculdade Ciências e Tecnologia só que não era professor era assistente. Doutorei-me em 1990. E como professor estou há 27 anos. Como docente há 33anos. Tive uma passagem breve pela indústria só de um ano. Eu sou formado em engenharia química estive a trabalhar no Barreiro Na QUIMIGAL na altura, mas depois achei que gostava de fazer outras coisas...

-Eu também sou formada em química, mas não em Engenharia Química. Qual a principal função da Universidade?

- A Principal função quanto a mim tem a ver com o ensino, com a educação, esse é o aspeto central. E os outros que se calhar tem merecido mais atenção nos últimos anos, eu acho que tem que ser sempre vistos tendo em conta a lógica do seu impacto no ensino e na formação. Ou seja, gosto de pensar que a investigação é relevante mas também gosto de pensar que a educação, que ... a investigação é feita da forma que nos possibilita, também se calhar estar ligado ao ensino de maneira diferente. E depois quer dizer... agora também falamos muito em aspetos que tem a ver com o empreendedorismo com a inovação, mas eu acho sempre que há uma lógica... Quando eu digo ensino digo também aprendizagem. Quero ser o mais correto na linguagem... Mas eu acho que no limite, a nossa função é ajudar...os miúdos. Que eles entrem miúdos! ... a serem pessoas mais realizadas com elas próprias. Que façam coisas que gostem, que sejam felizes com que fazem. Eu acho que no limite é isso e faz sentido passam tanto tempo connosco. O individuo quando entra na universidade aos 18 anos, se acabar o mestrado estará no total cinco anos, se continuar para o doutoramento será mais tempo, fica tanto tempo connosco que acho que temos que lhe dar muita coisa.

- Qual é função de se ter um doutoramento atualmente. (3:05)

- Vamos lá ver, há um valor intrínseco, que eu acho que tem a ver com o próprio. E depois há questões que tem a ver como é que esse valor intrínseco é usado. Eu acho que se calhar vale a pena pensar nas duas coisas... acho que um doutoramento tem um valor próprio que tem a ver com o crescimento que a pessoa faz, o tipo de reflexão que tem que tem que fazer, o tipo de autonomia que tem que fazer ... há seja um conjunto de passos, que eu não estou a dizer que é a única maneira de o fazer. Uma pessoa pode fazer, já numa carreira profissional e não num doutoramento. Mas eu acho que o doutoramento que apesar de tudo é sempre exercício de solidão, que a pessoa tem... sempre ... por muito que seja o acompanhamento acaba por ser, e eu diria se calhar felizmente que tem sempre uma componente que ... que é muito pessoal, é sempre um exercícios de crescimento. O crescimento às vezes tem mais dores, outras vezes tem menos dores. Algumas é bom tê-las... Às vezes é bom tê-las, mas é bom para o desenvolvimento deles...pode ser sempre exercício de crescimento ... a pessoa aprender a ser autónoma, a pensar por ela, a procurar informação por ela. Informação que não está ao lado. Aprende a relacionar-se, a pensar lateralmente, a ouvir os outros, a perceber que ganha mais se ouvir os outros do que se não os quiser ouvir... Há pessoas que nunca aprendem isso na vida!... Há aqui muitas componentes que tem a ver com o crescimento próprio individual. Acho que o doutoramento é um período ótimo para poder fazer isso. Depois outra expectativa é que seja um período que ajuda a pessoa profissionalmente a fazer coisas em que ela seja de facto muito boa e deem prazer seja ... Eu não tenho visão, de todo, que uma pessoa que se doutore deva ficar na academia. Se calhar por ser da química, acho que é muito importante que as pessoas que se doutorem não fiquem na academia. Mas eu acho que as pessoas tem que seguir as suas motivações. Ou seja Aqueles que tem gosto por ficar na academia que devem ficar, a pessoa deve ser muito vocacional! Eu acredito muito nas vocações e nos sonhos de cada um. Não... estamos cada um..., mas eu acho que é importante que haja uma fração importante destas pessoas que deixam a academia. Muita gente chama a vida real ... mas, que precisamente porque durante este doutoramento cresceram, ganharam um determinado tipo de autonomia, de forma de pensar os assuntos, etc., que a seguir o façam com maturidade...que assim possam exercer profissionalmente outras atividades, a expectativa é essa, ... mas acho, essas coisas não são um caminho só, não há um caminho único. Mas eu acho que é um caminho que pode ser um caminho com interesse se for bem feito. (6:08)

- Como representa a estrutura dos doutoramentos? Eu tenho estes esquemas aqui e gostava que me dissesse tendo em conta que ao doutoramento e supervisores e os alunos e as equipas de investigação qual destas estruturas é que representaria melhor a estrutura organizativa organizacional dos doutoramentos, tendo em contagem das equipas de investigação os coordenadores do 3.º ciclo, os coordenadores de doutoramentos os cursos e os próprios alunos?

- Eu quase posso como ... começar por excluir algumas que aparecem que posso excluir logo muito fortemente porque uma sugerem que o doutoramento. Esta ( B ) sugere-me um processo hierárquico. Eu acho não o é, nem no

relacionamento nem na forma de aquisição de informação. Acho que não é um processo hierárquico. Eu acho que doutoramentos demasiado estruturados não são o melhor percurso é a minha perceção... Não gosto deste (E) porque este parece que eu tenho um objetivo e tenho que atingir aquelas metas. Eu acho que um doutoramento tem que envolver a capacidade de vezes em quando nos distrairmos no caminho. Porque se não nos distrairmos no caminho perdemos oportunidades mais interessantes ... portanto estas duas sugerem-me isso. Esta aqui (D) não sei ... porque... como não é simétrica é um bocadinho...mas também pode ser muitas coisas, mas também tem um ar um bocadinho hierárquico e... Estas duas (A e C) são mais atraentes para mim. Porque é que esta (C) me chama mais a atenção? Apesar de tudo chama! Porque esta sugere que se calhar estou à roda com mais pessoas para discutir e se calhar também discuto com pessoas que embora não estejam à roda e estejam eventualmente mais laterais com as quais eu também tenho que ouvir. E sugere um bocadinho processo mais dinâmico, esta parece que tenho quase um círculo de confiança ...o que é muito estranho... está parece mais ... tenho um ar muito estruturado está também não tem para mim não tem, significa que eu estou com pessoas que tão próximas discutir ideias mas que tem a capacidade de ver de fora (8.09)

- A Universidade Nova tem rotinas ou rituais relacionadas com os doutoramentos? Isto é cerimónias de iniciação isto é, de início de ano, de entrega de prémios, de apresentação dos supervisores e dos alunos? (8.12)

- Eu acho que culturalmente Portugal, nós com Portugueses não temos hábitos de celebrar. Acho que temos uma falta de celebração, em muitos momentos. Porque celebrar não só no final, celebramos no início, como um ritual de iniciação. Eu diria que a nova não tem como a maior parte das universidades portuguesas. Neste momento o que nós fazemos é, no dia da Universidade fazemos a entrega aqui na reitoria, da entrega do diploma doutoramento. E, eu diria que apesar de a sala estar a abarrotar, a nova neste momento, no ano passado doutorou quase 300 alunos num ano. E não estão lá os 300 alunos! Se tiverem cento e qualquer coisa alunos já é uma sala a abarrotar ...são eles e as famílias...é muita gente! Mas nós não temos muitos hábitos de celebrar... e é uma celebração que é feita aqui na reitoria... e muitos deles é a primeira vez que vêm à reitoria. Para ser sincero... mas eu acho que não temos tradição de celebrar ... Não temos a tradição de celebrar o início do ano académico, pelo menos na maior parte das faculdades não tem... uma forma de iniciar o ano académico com graça, não é! As praxes...é uma palavra proibida agora, não é ..., as praxes podiam ser uma forma de celebrar o início do ano se fosse uma celebração... fosse um verdadeiro momento de integração. Mas como são uma coisa estranha... Deveria ser um momento de celebração de qualquer forma. Nós, celebramos pouco à saída, nós fazemos isso mas isso é centralizado aqui na universidade, na reitoria. Mas eu penso que há poucos momentos de celebração. Claro que há o dia em que a pessoa defender tese. Mesmo aí, quando eu comparo com outros países, acho que celebramos pouco. Mas quer dizer, nos celebramos pouco, no sentido de ter rituais associados ao processo... mas de uma forma geral nós com os nossos alunos. Sim, estamos pouco habituados a celebrar coisas com eles e a partilhar coisas com eles. Acho que estamos pouco habituados a fazer isso. (10.47)

-Não considera que é importante por exemplo a apresentação dos supervisores aos alunos? Ou se calhar a melhor parte dele Já conhece os supervisores...

Vamos lá a ver, há processos de supervisão muito diferentes, não é! Há alunos que entram no programa de doutoramento sem supervisor atribuído. E, há alunos que tem um supervisor desde o momento de candidatura, ou uma bolsa, ou o quer que seja. Já o conhecem até no momento da preparação. Outros por exemplo, porque são contratados no âmbito de projetos..., portanto há muitos casos em que o estudante e o supervisor começam a trabalhar ainda antes de haver...do processo de doutoramento próprio começar. Há outros casos em que o aluno é ... quer optar para um programa de doutoramento. E depois dentro do programa doutoramento eles obviamente ouvem falar de diferentes possibilidades, e depois há um processo de *maching*, chamemos-lhe assim, entre o supervisor e o aluno. Ai tem que haver um processo obviamente de apresentação. Mas, eu diria que..., ouça eu tenho o defeito de falar das áreas que eu conheço melhor, tem a ver com a engenharia que eu conheço. Eu Já doutorei muita gente até hoje, ah... E eu diria que na larga maioria, o processo, foi um processo ... em que o conhecimento entre o estudante...o conhecimento entre nós os dois, entre mim e o estudante, é um conhecimento que se fez antes de aluno começar o doutoramento.

- Se calhar algumas vezes já na licenciatura? (12.23)

Sim eu tenho ... bem o objetivo não é falar de mim, mas pronto já agora... É assim, eu muito curiosamente não tenho padrão muito típico doutros colegas meus, ou seja, muitíssimo mais de metade dos meus estudantes de doutoramento não foram meus estudantes de licenciatura. Eu faço um bocadinho isso de propósito...eu procuro muito ter estudantes de outras escolas. Pode parecer um bocadinho mal mauzinho, eu tenho colegas, ..., fora da nova noutras escolas de engenharia, colegas que só querem estudantes da própria universidade, porque são melhores...e os conhecem.... Eu já tive muitos estudantes da... da Nova, mas já tive mais fora da Nova. E eu acho graça ao processo, já tive estudantes de doutoramento por anúncio num jornal. Em que eu disse, tenho este tema e as pessoas vêm...e no fundo eu corro o risco e eles também, corremos os dois, porque no fundo é uma entrevista, e numa entrevista... Eu por acaso gosto muito processo, eu tenho-me dado bem com ele, porque é uma empatia, a empatia que estabelece durante meia hora de conversa, às vezes não mais do que isso. Mas tenho muitas pessoas que decidiram trabalhar comigo ...estar...comigo e que funcionam assim. Eu acho,...vamos lá ver, que de qualquer forma, o estudante e o supervisor tem que se conhecer antes, ou seja ou se conhecem antes porque tiveram um trajeto comum ... mais não seja porque

houve uma entrevista e tiveram uma discussão. Ou porque são recrutados para um programa doutoramento, quando há a escolha do tema eles tiveram que ouvir os temas senão... Eu não sei se na nova há casos em que a pessoa começa o doutoramento sem ter tido um contacto direto com o orientador, se há é um bocadinho estranho diria eu... não é! Mas se calhar eu conheço mal...há práticas que eu conheço mal e é mesmo assim...se fosse da Faculdade Ciências Sociais e Humanas também não sabia bem o que é que se passava na Faculdade Ciências Tecnologia. Portanto eu percebo que o processo de orientação e até forma como doutoramento é acompanhado é diferente. (14.23)

- Considera que deve haver alguns conselhos ou normas a transmitir aos alunos quando entraram num doutoramento?

Sim, aliás a escolar doutoral o primeiríssimo documento que elaborou quando começamos a trabalhar, foi um pequeno guia que, tinha se quiser, algumas reflexões éticas, os deveres do supervisor e deveres do estudante. E aliás a escolar doutoral tem aqui, eu acho, um papel com muita graça porque, para além de tudo aquilo que nós falamos, competências transversais, *soft-skills*, tem também uma função de ajudar o estudante aperceber o processo em que está envolvido, e tem também a função de fazer os supervisores perceberem o processo envolvidos. Se calhar ... como sabe, nós temos agora também, um curso para supervisores, portanto o processo de supervisão é discutido. Não há uma única forma de fazer supervisão. E se calhar é muito bom que não haja, porque ...são situações muito diferentes. Mas eu acho que, não tendo eu frequentado curso, coisa que se calhar farei quando sair daqui, daquilo que me dizem é uma experiência de discussão com interesse. E há uma coisa que eu acho que é muito importante, porque, se um supervisor olhar para o estudante como mão-de-obra para a sua investigação, sua do investigador, sua do supervisor, eu acho que se comete um erro complicado. Eu acho que um supervisor não pode olhar para o estudante de doutoramento como mão-de-obra qualificada que vai ter durante quatro anos. Ou seja, se um supervisor não pensar “O que que eu estou a dar a este estudante durante quatro anos para o crescimento dele?”, ou seja, “Como é que é essa pessoa daqui a quatro... cinco anos... Como é que essa pessoa sai daqui?”, “Esse processo vai fazê-lo crescer como?”, “O que é desta pessoa vai ter dentro dela daqui quatro anos?” “ Como é isso a vai ajudar a ter se calhar, uma carreira profissional?” Se a pessoa não pensar nisso, eu acho que é um processo complicado, porque é uma relação muito desequilibrada, é uma relação muito egoísta, não é! Não sei. Eu acho que, portanto, essa discussão dentro da universidade é importante. Essa de ... (16.42)

-Identifica alguma alteração do perfil de alunos, desde que começou a dar supervisão?

Bastante, primeiro naquilo que que eles pretendem. No início, todos os alunos que orientei queriam ser académicos. A seguir passaram a querer ser muito bons para encontrar um bom emprego, numa empresa a fazer uma coisa que gostam. Podia ser a fazer investigação ou não. Hoje em dia há muitos mais a dizer: eu a seguir a isto vou fazer a minha empresa! Não estou a dizer que são todos,... mas nota-se uma evolução. Mas que há uma mudança, acho que há. Também há um desencanto, sabe porque, muitos deles percebem que... entrar na comunidade académica é cada vez mais difícil, e portanto talvez por haver este desencanto eles pensam em outras alternativas.

- Mas esse desencanto surge, não quando eles entram mas à medida que o processo se vai desenvolvendo, e que eles começam a tomar conhecimento... (17.40)

- Eu acho que eles percebem essa dificuldade ... essa dificuldade logo no início. É assim, eu acredito muito, acredito muito, que é vocacional, mesmos aquelas coisas que dizem que os pais ... que o concurso é uma saída profissional. É assim, em primeiro lugar acho que uma pessoa tem que escolher uma coisa que a toque que a chame. Esse para mim é o ponto central. Se depois há ali umas *nuanças* e a pessoa consegue se calhar perceber, ...consegue juntar as duas coisas, melhor ainda! Mas eu acho que as coisas têm que ser vocacionadas. Eu acho que,... que um jovem que está a acabar universidade e que pensa que gostava imenso de fazer investigação...”É uma experiência que eu quero experimentar!”, acho que única obrigação que nós temos é avisá-lo das dificuldades, por um lado do percurso e por outro lado se pretender ter uma carreira académica das dificuldades. A partir daí ...Eu agora a todos alunos não vem dizer que querem fazer douramento, eu digo “Está consciente disso e o percebe o que isso quer dizer!” Acho que é importante, mas eu acho que eles tem consciência disso.

- A universidade tem emitido algumas orientações, que alertem os alunos para essa perspetiva? De que, atualmente o doutoramento pode não implicar a entrada na vida académica. (18.43)

- Eu acho que formalmente não. Mas eu diria que ... não! Formalmente não, não creio que haja qualquer indicação nesse sentido. Eu acho é que as pessoas refletem um bocadinho na própria vida...quer dizer... e tentam-se informar... (19.27)

-Mas acha, ou pensa que um aluno de 23 anos tem a perspetiva de que os lugares na universidade só daqui muitos anos que é abrem, e ...

Eu gostaria de lhe dizer que sim, quero dizer, teria a expectativa de que sim. Mas se me perguntar se nós temos,... se calhar mecanismos, que até de uma forma um bocadinho mais formal, lhes mostraram quais são ou quais não são, as expectativas e os percursos, etc.. a resposta é não. Mas eu acho que nós neste momento temos uma grande responsabilidade no ensino. Porque...é o que eu estava a dizer à bocadinho, se eu pensar no estudante como mão-de-obra especializada para os meus interesses científicos... quer dizer...é óbvio que aqui tem que haver um equilíbrio ...as pessoas querem todas...e há pressão para fazer mais investigação...etc., mas a investigação faz-se com pessoas...e os supervisores já não estão na bancada! eu estou a falar quase de mim... Já não estão na bancada ... Percebe bem o que quero dizer. Mas eu acho que a pessoa se pensar assim, eu acho está a fazer um muito mau serviço. Acho que a pessoa

tem que pensar mesmo “Se um estudante vem trabalhar comigo, o que é que ele vai ganhar com isso? Como é que vai crescer com isto?” Eu acho que temos de ter essa preocupação, se não tivermos estamos a fazer um mau serviço.... (20.38)

- Costuma falar com os seus colegas de supervisão sobre essa reflexão, ou não, e é uma reflexão pessoal? (20.50)

- É inevitável que... não lhe vou dizer que fazemos isso nem de uma forma organizada, nem de uma forma de rotina. Realmente, por exemplo, acho que há muito poucos momentos em que supervisores se sentam a discutir a supervisão. Por isso é que eu acho, que na escola doutoral com isso foi absolutamente pioneiro. Se perguntar se antes disso alguma forma minimamente organizada me sentei com um conjunto de todos os supervisores a discutir o processo de supervisão, não. Nunca estive num processo desses. Agora ...quer dizer ...nós aqui acabamos por ser amigos de muita gente, que também está no meio académico, também são supervisores e acho que acaba por ser um bocadinho inevitável que as pessoas conversem, as pessoas falam. Já se conhecem há muitos anos e podemos discutir até um bocadinho o processo. Eu até diria que... o pouco da reflexão de como estamos como supervisores, também tem a ver, se calhar, com o nosso percurso, já com a nossa idade, não é. (...) Eu comecei orientar pessoas logo quando acabei o doutoramento, como tive um orientador que não mudou de sítio, mas fisicamente deixou de estar no laboratório onde seu estava. Eu doutorei-me com 30 anos e aos 31 tinha uma pessoa de quem depois fui, não fui supervisor principal, mas fui co-supervisor, formalmente mesmo. E portanto, a mim o que me parece, é que a forma como na altura começamos, muito novos a supervisionar, se calhar quando uma pessoa é muito nova tem aquela coisa que quer fazer investigação, não estamos muito preocupados “O que é que é vida do outro?”, no sentido de “O que é que isto... para que é que isto lhe vai servir?” ...não é!... e eu acho que se calhar depois a pessoa vai crescendo um bocadinho e começa pensar, “Bem, mas o objetivo final do processo de doutoramento? não é eu como supervisor ter mais *papers* no currículo, não pode ser esse o objetivo...” isso é quase como *side-effect*. Como alguém dizia, a Patrícia disse, ...“O resultado do doutoramento não é uma tese de doutoramento mas sim o doutorando, quer dizer uma pessoa, não a tese.” (22.52)

- Então qual é principal o principal objetivo ou a principal meta de uma supervisão? Qual seria?

- A principal meta numa supervisão ou principal papel na supervisão é... Eu acho que um bocadinho como fazer crescer os miúdos, os filhos, .... Uma pessoa quando tem filhos é assim ... deixa-os tropeçar nalguns pedregulhos mas não os deixar meter os dedos nas tomadas. ... Quer dizer ...e portanto... Teses sem trambolhões... há teses são que são bem-sucedidas de uma ponta à outra e não serviram de muito. Porque essa pessoa, se tiver dificuldades da vida, nunca experimentou. Acho que é bom haver alguns trambolhões e supervisores que tem tendência para apontar os caminhos todos, acho que não funciona muito bem. Acho muito importante estar presente, mas é se calhar um bocadinho ingénuo ou até pouco correto, mas há aqui numa relação um pouco paternal eu acho...ou maternal, não sei.... É difícil, mas não no sentido de os proteger mas, no sentido de os ajudar a crescer. E o que é que significa... tem que se estampar alguma vez! Às vezes uma pessoa esta ver que eles se vão estampar, mas a pessoas só aprende assim! Os filhos também são assim, enquanto não fizerem dói-dói não ... não aprendem! (24.09)

- Considera importante haver normas de seriação dos candidatos doutoramento? Comuns para toda a Universidade? Ou seja que se façam regras ou procedimentos para que os alunos entrem?

Olhe, eu sou muito um pouco dado regras. Pouquíssimo, aliás se reparar a nossa escolar doutoral é única que não impõe regras a ninguém. Porque nós, eu e Patrícia, tivemos uma reunião (nós reunimos imenso) em que a escola doutoral,... a universidade, a grande preocupação deles era o formato da tese, o procedimento de entrega e, nós não acordámos rigorosamente nada, nós não queremos complicar vida ninguém, nós queremos acrescentar valor e dar-lhes coisas que eles não têm. O que é que eles não têm! Os estudantes de doutoramento de escolas diferentes não falam entre si, portanto vão passar a estar os de medicina com os de gestão, os de engenharia com os de direito. Há coisas que eles não tem, que possam falar entre si, possam a ter acesso a uma formação dessas ou seja nós quisemos acrescentar valor. Eu sou muito pouco normativo como pessoa, devo dizer que não gosto de normas. E portanto, eu percebo que tenho que haver alguma organização mas eu gosto ... isto é um bocadinho como a natureza, em química também temos aquilo que se chama sistemas *self-assembled*. As coisas encontram o seu lugar próprio. Vamos lá a ver, tem que haver em primeiro lugar, tem que haver...um certo conceito de justiça. Quer dizer, não posso ter um aluno que é uma desgraça, porque há um supervisor que simpatiza com ele e quer orientá-lo. Isso não faz muito sentido. Mas neste momento, conseguir condições para fazer o doutoramento é tão difícil, não é... porque não há financiamento, é difícil! Não é? Eu acho difícil! Eu acho difícil. O número de bolsas diminuiu pelo menos em relação à procura. Eu acho que não seja fácil ter condições para alguém que pretende se doutorar só porque estamos com desejo de conseguir. Aliás, eu se calhar, pela minha formação, acho que a Fundação está a fazer um mau serviço. Se calhar isto não faz parte do processo. Está a fazer um mau serviço da forma como atribui bolsas. E porquê? Porque a formação está a atribuir muito valor ao facto..., a forma como faz a avaliação curricular do candidato...é muito baseada no facto se o aluno já publicou ou não publicou. O que é que acontece? Acontece é que um miúdo brilhante, que acaba os cinco anos pode ser absolutamente brilhante! Um daqueles alunos que aparecem de vez em quando..., Como quando o aluno acaba não aplicou rigorosamente nada, acabou de acabar, portanto não tem publicações! E portanto, concorre para a Fundação não ganha bolsa, quando é que ganha a bolsa? é quando publica. O que é que isto quer dizer? Quer dizer que a Fundação está a premiar os mais pacientes, mas não os mais brilhantes. Os mais pacientes que aceitam andar ali

no *rolement* durante dois três anos a ver se publicam qualquer coisa. Eu acho que a Fundação está a premiar os pacientes mas não os alunos brilhantes. Oiça, os alunos de doutoramento não precisam de ser todos brilhantes, mas como nós estávamos a falar em dar condições aos mais capazes, haver alguma seriação... O problema da seriação, de sempre é a forma como nós ...o que é que nós queremos valorizar quando seríamos e, isso acho não é pacífico. O que é que nós queremos valorizar? Eu acho graça em valorizar ... mas sabe qual é o problema? O problema é que, como nós somos um país muito do amiguismo, eu percebo ...como somos tão amiguinhos uns dos outros, depois temos que ter muitas regras para evitar o amiguismo. O que acontece é que quando as coisas tem muitas regras normalmente são más. Se eu se tiver que contratar alguém para trabalhar comigo, sei lá.... Imagine que sou rico e tenho um jardim, tenho um jardineiro e uma mulher-a-dias. Eu, quando os contrato quero saber se eles são bons a fazer aquilo, eu não faço algoritmo para saber. Não é! E eu acho que neste momento o sistema de seleção está tão algoritmizado que as escolhas não são boas.

- Desvirtua?...

- Desvirtua. E portanto é assim, seriações eu acho que são necessárias, mas ... por isso é que apesar de tudo, os programas de doutoramento... é obvio que são mais discricionários e as pessoas têm medo do discricionário por causa do amiguismo. Mas o facto de uma entrevista pesar... Por isso é que, por exemplo, quando eu contrato os meus e ponho um anúncio e...algumas pessoas... Oiça eu tenho um poder discricionário enorme na mão. Foi ... eu achei durante a entrevista que aquela pessoa, tenho muito a ver com ela, eu acho que aquela tem faísca e a outra acho que não. Há mais discricionário do que isso, Não há! No entanto é um processo que eu acho que tem funcionado, mas também já me enganei. Já contratei pessoas, que depois não eram se calhar... mas já apanhei duas ou três assim, absolutamente fascinantes e eu acho que foi na entrevista que a pessoa percebe, o que a essa pessoa tem que fazer...tem exatamente aquelas características.

- Ou seja seriações comuns fazem sentido?

- Sérias comuns...não fazem sentido. Regras muito transversais são um grande disparate. Primeiro é assim, o denominador comum é sempre muito baixo. Quando há regras comuns, o denominador é sempre baixo...porque depois há sempre alguém a dizer “Na minha área...”, Baixa-se sempre! E depois as áreas são muito diferentes. Eu acho muito difícil fazer isso, assim, eu ...quer dizer... eu não seria ...

- Considera que o projeto do aluno tem que estar relacionado com os projetos do supervisor ou pode ser um projeto à parte? (29.50)

Eu acho que todos tem vantagens se o projecto do aluno tiver alguma coisa a ver com o do supervisor. Senão, o supervisor ou não tem competência ou não tem interesse. Para bem do aluno, diria eu até. Quer dizer, se uma pessoa disser assim: “Quero trabalhar consigo, mas olhe eu quero trabalhar aqui!” tà bem até pode ser na área da engenharia química, mas.. mas sei lá trabalhar... quer trabalhar com reatores de alta pressão... primeiro não vou conseguir ajudar grande coisa, porque não tenho experiência nisso; e depois tà completamente fora dos meus interesses. E eu não vou dizer que é por egoísmo supervisor eu diria que era pura proteção do aluno. Alguma proximidade tenho que haver, não é.

- Considera que a tese doutoramento é exclusivamente da autoria do aluno ou o supervisor também pode ser considerado coautor?

Eu gosto que a tese de doutoramento leve o nome do aluno como sendo este o autor do trabalho. Agora, é óbvio que se o supervisor for efetivamente, um supervisor, tem uma marca lá! (30.57)

- Ou seja, Considera que neste caso em relação a uma publicação de artigos, obrigatoriamente os artigos tem que levar o nome do aluno e do supervisor? (31.09)

Eu nunca publiquei,..., Vamos lá a ver, eu também já fui aluno doutoramento. E para mim nem sequer faz sentido. Vamos lá ver, se um aluno pública sozinho, quero dizer que fez aquele trabalho e não falou com o supervisor ou supervisor não deu qualquer contributo intelectual, Se não deu o que está a fazer? o quê?

- Eu diria as coisas de outra maneira, imagine que o supervisor não quero fazer um artigo sobre aquele tema, neste caso o aluno tem, por que já fez a tese...

- Mas o artigo é durante tese...

- No final ou durante ...

- Eu nunca não os deixo sair sem publicar tudo. Vamos lá a ver, ninguém defende a tese sem ter os artigos escritos submetidos.

- Mas se houver essa situação, do supervisor não considerar importante ou relevante ...

Repare, uma coisa é... que é uma situação que não é muito comum! Uma coisa é um aluno doutoramento, durante o seu tempo de doutoramento fazer um trabalho lateral, que não faz parte do doutoramento. Não é comum! Oiça, se fizer um trabalho lateral,... mas atenção, obviamente se tiver discutido com o supervisor que está a fazer um trabalho lateral ...não é estar a fazer uma coisa e o supervisor não saiba o que é que o aluno anda a fazer, eu acho que isso é bizarro! Porque apesar de tudo, vamos lá a ver, isto tem que ser uma relação de confiança, porque isto...tem que ser mesmo! Porque, senão for uma relação, eu já não vou dizer que é uma relação de amizade,... mas eu acho que acabo amigo dos meus alunos de doutoramento todos, como é óbvio! Mas é uma relação em que há uma grande empatia, uma grande confiança, senão o que é que essas pessoas estão fazendo juntas.

- Se calhar lealdade, uma relação de leal...

- Eu acho que tem que ser mais do que leal. Leal é o mínimo diria eu. Sim leal e ética isso seria o mínimo. Leal e ética para mim seria o mínimo, há graus acima disso, tem que haver uma... uma certa empatia. Empatia não quer dizer que tenham que andar sempre ao colo do outro, mas significa que há uma proximidade, que há uma preocupação, quer dizer .... Se um aluno tiveram problema pessoal e se eu souber, embora eu não faça perguntas pessoais, sou muito cuidadoso.... Mas se houver, quer dizer, se uma aluna tiver um bebé, eu vou Hospital dar beijinho e ver o bebé. Quer dizer, acho que faz parte da relação. Lealdade eu diria até que é o mínimo, não é! Agora se me disser assim: Uma relação que é leal, que é franca, que é amigável, em que há empatia e se um aluno ... alguém disser “O tronco do meu doutoramento é isto mas eu vou fazer aquele devaneio ao lado, que eu acho graça!” Como supervisor direi “Oh pá não percas tempo com isso, não tenho nada a ver com isso!” Mas eu diria que são quase exceções. Vou-lhe ser sincero consigo, se disser que doutorei para mais de 30 alunos, pessoas e nunca tive um aluno de doutoramento que publicasse um artigo sem mim! Mas também lhe digo uma coisa, não considero que me tenha pendurado em algum trabalho.

- Então neste caso se o aluno quisesse, não considerava correto ele fazer a publicação?

- Não considerava. Repare se o aluno me dissesse assim... Tem a ver com a tal relação leal antes de fazer, atenção, até pode dizer assim. “Olhe eu conheci alguém na escola doutoral, conheci um aluno de outro departamento que tem um problema e eu sei resolver aquilo, vou lá dar uma ajuda. Gasto duas semanas. (...) E vou ser coautor do trabalho.” Eu diria, “Está bem!” Agora se ele me disser eu vou fazer isto ou aquilo, e se dissesse “Vou gastar seis meses!” Eu dizia que não, desculpe mas não vai.” Eu acho que também tem que haver esta relação no doutoramento. Há alguns alunos, eu acho alguns alunos que têm tendência para se desfocar do trabalho, que é um dos riscos dos doutoramentos, são pessoas que não fecham assuntos, abrem muitas portas e não fecham nenhuma. E se aluno tiver muita tendência para se desfocar, eu acho que o supervisor tem a obrigação de o ajudar a focar-se no trabalho. Mas eu não tenho uma noção... a pergunta tem um ar beligerantes... Deixá-lo fazer ou deixá-lo publicar... eu acho que a questão não tem a ver com isso...

-Eu na verdade queria a saber se havia alguma política ou seja normas para publicação aqui na universidade?.. O aluno só pode publicar se...

- Isso não há. Com já lhe disse, sou pouco muito pouco normativo... Acho que não tem que haver normas desse tipo e acho que é mau, precisamente porque como há situações muito diferentes que a pessoa não antecipa quando faz uma norma, quanto menos normas houver melhor! Aquilo que eu acho importante é haver um código de conduta e ética etc. que foi, o tal esforço que a escolar fez. Oíça algumas dessas coisas tem a ver com a educação que se calhar também nós tivemos ao longo da vida não é? O que é que nós entendemos como comportamento ético ou não. Já encontrei colegas que fazem comportamentos que acham normais, e para mim não são éticos. Por exemplo, há pessoas que acham muito simpático “Vou publicar este *paper* e vou pôr o seu nome”... porque sei lá ... Porque me apetece, porque é conhecido na área e isso vai-me facilitar a publicação.” Eu entendo que isso é um favor que lhe estou fazer vou, estou a pôr o seu nome num *paper*... Eu acho isso uma falta de ética, monumental. Então eu estou a coassinar um trabalho que não sei qual é? Ninguém me está a fazer favor, pelo contrário, é um abuso de confiança. Por isto, o que estou a dizer, é que a própria perceção, conceção do que é ético ou não ético, ... as pessoas têm opiniões diferentes. Há colegas que já me disseram “Estou a oferecer-te um *paper*!” Não quero que me ofereçam um *paper*. Não se assinam trabalho sem contribuir para ele.

- Perfeitamente. Portanto, eu sei que atualmente é necessário fazer artigos antes da defesa, antes de se defender tese...

- Isso depende de cada escola.

-O que eu gostaria de saber é se considera importante o aluno publicar os resultados antes da defesa da tese.

- Eu vou dar uma resposta egoísta. É muito importante para o supervisor. Porque, o que acontece muitas vezes é que o aluno acaba o trabalho, tem o trabalho feito, todo feito. O trabalho até pode estar todo na tese, mas o aluno vai-se embora sem submeter os *papers* e depois os *papers* nunca mais são submetidos. O aluno entretanto foi à vida dele. E portanto, e eu aí estou a ser egoísta, estou defender a posição do supervisor. É muito injusto. A mim já me aconteceu ter uma aluna com a qual tinha uma boa relação...e aconteceu ter uma aluna que fez o doutoramento que entregou tudo (...) e deixou três *papers* por escrever e eu obviamente tive que escrevê-los sozinho. Obviamente que a pus como co-autora, ou melhor como primeira autora. Como sabe o primeiro autor é o que, pelo menos em engenharia química o primeiro autor é o que realiza fisicamente o trabalho, mas eu não deixei de escrever os artigos depois. Quer dizer ...

-Ou seja, neste caso era função do aluno que fez a pesquisa escrever os papers...

Eu tenho esse princípio, os artigos de uma tese são escritos pelo aluno, senão eles não fazem a aprendizagem do que é escrever um trabalho científico.

- Ou seja faz parte do doutoramento...

- ... e digo-lhe uma coisa, tenho uma péssima opinião dos meus colegas que não fazem isso... Isso é que eu acho um paternalismo bacoco.

- Mas se calhar, também esse paternalismo acaba por não dar as competências ao aluno, não é?

- É isso que eu estou a dizer. Eu acho que faz parte do processo de uma pessoa se doutorar saber pegar na pesquisa que fez, na investigação que fez e estrutura-la, dar-lhe um rumo, dar-lhe uma lógica e saber comunicá-la. Isso faz parte do processo. Se um supervisor sequer apropriar disso e ser ele a fazer, acho que não faz sentido. E isso é o tipo de

comentário que Já fiz a colegas e a amigos meus, “Tu és um egoísta, tu és um estúpido porque isso não se faz!” Depois há pessoas que dizem “ Ai, o aluno ...vou na 15ª versão do *paper* e ainda não está publicado!”... Tenho um record superior a 15 versão de um *paper* mas isso não interessa, faz parte.

- Ok,.. do processo

-No segundo *paper* ele já não vai à 15ª,vai à 10ª. E se calhar no último *paper* já o escreve quase tudo sozinho.

- Ok. Como é garantida a qualidade do terceiro ciclo aqui na universidade? (39.25)

-Eu acho que verdadeiramente não temos muitos mecanismos formais. Como é que é garantida a qualidade? A qualidade é garantida porque a maior parte...através de mecanismos formais... o que é que se passa... Eu diria que a maior parte se não a totalidade dos doutoramentos estão enquadrados em programas doutorais, não é! Os programas de doutoramento tem a comissão científica. Não vou dizer que a comissão científica tem um papel muito profundo, mas existe, está lá. Se houver problemas também está lá para os resolver. Depois eu diria que a maior parte dos doutoramentos, pelo menos aqueles que eu conheço, cada aluno que tem o que se chama de uma comissão de acompanhamento de tese. Não vou, não vou dizer que são todos, nem vou dizer que todas as comissões de acompanhamento de tese funcionam bem. Uma comissão de acompanhamento da tese significa que o aluno, passado uns meses de estar a fazer doutoramento faz uma apresentação do seu projeto e discute ... faz uma apresentação não, faz um documento escrito e depois há uma defesa, uma discussão. E essa comissão de tese, pelo menos deveria reunir com o aluno pelo menos em três momentos: quase no início, a meio do processo e talvez meio ano antes do final.... No final essa comissão de acompanhamento de tese, nalguns dos programas não será em todos, emite um documento no fundo, que diz se considera que a tese está em condições de ser apresentada. Se me perguntar se todos os programas tem este mecanismo, eu diria que não. Se perguntar “Acha todos programas deviam ter este mecanismo?” eu diria, “Em áreas que me são próximos eu acho que faz sentido”. Mas se me perguntarem “Esse mecanismo faz sentido em direito, em sociologia?” eu não faço ideia.

-Ok!

-Mas este é o mecanismo que em muitas áreas das ciências exatas, de engenharia, ...que existe, e que existe não só na NOVA como noutras ...

-Como é que a reitoria monitoriza o terceiro ciclo? Que procedimentos é que, ou se há procedimentos para, por exemplo, verificar se os alunos estão concluir os doutoramentos no prazo considerado correto?

-Para ser sincero ... a reitoria... a atividade que tem em termos de terceiro ciclo é a escola doutoral. A preocupação da escolar da escola doutoral foi... uma das preocupações logo de início, foi não interferirmos com o papel das comissões científicas. Quer do programa doutoral quer as comissões científicas do programa doutoral. A reitoria entendeu que, não tem competência científica e portanto não se quer imiscuir em questões que tenham a ver com o carácter científico dos trabalhos. Agora se disser assim, temos mecanismos de controlo da conclusão e etc... isso acaba por ficar um bocadinho controlado... Eu sei que há alguns casos de não controlo... muitos alunos não terminam no tempo aceitável. Mas cada uma das escolas tem regras próprias... Agora os alunos tem que pagar propinas, para fazer a tese .... Se tiverem uma bolsa, a entidade que lhes paga a bolsa, no caso da fundação, é quem paga a propina. Se não tiver uma bolsa, há faculdades que atribuem em determinadas situações ... a alteração de propinas, por exemplo a FCT faz isso. Por exemplo, se eu contratar um aluno num projeto europeu, posso pagar uma bolsa, mas eu não posso pagar propina, mesmo que queira! Porque não é permitido, portanto não posso ter uma despesa que não elegível. Então o que acontece é que há faculdades que dizem só paga um quarto da propina, atenuam... mas .... Este próprio mecanismo Já introduz alguma regulação. Porque no fundo o aluno tem que pagar uma propina. Uma propina é como se fosse uma disciplina. E como tem que apagar uma propina, o próprio aluno fico um bocadinho mais condicionado quanto ao tempo de execução e isso. Mas agora eu dou-lhe um número... muito fácil. A Universidade Nova de Lisboa tem mensalmente 2000 alunos de doutoramento, mais coisa menos coisa. No ano passado foram concluídos 300. Se eu admitir que que o doutoramento em quarto anos, significa que deverem estar mil e dozentos (1200) alunos no sistema ou seja estão oitocentos alunos a mais no sistema. Isto significa que houve pessoas que desistiram e ainda não percebemos, ou houve pessoas que não estão a demorar quarto anos mas mais. Se disser assim 1200 para 2000 estamos a falar de uma fração que é muito má. Eu tive um colega austriaco que me disse que não era muito mau, “Nós temos cinquenta por cento .... eu diria que não é nada mau...” Não sei se é um fenómeno só nosso. Acho que se calhar que é um fenómeno relativamente comum, ... mas nós não temos propriamente o mecanismo de dizer ao aluno: “Olhe, está na altura de terminar!”, ou “Falta tanto para terminar!” Não temos esse mecanismo.

- Eu recorri-me de uma publicação da nova que estava na internet, sobre as taxas de sucesso so que só consegui descobrir entre 2011 e de 2012. E elas realmente são muito diferentes de faculdade de faculdade. E como este estudo foi feito, gostaria de saber, vocês costumam repeti-lo de tempos-a-tempos, ou isto foi um estudo esporádico.

Não, não creio que haja uma rotina aí. Embora haja algum acompanhamento neste momento sobre os alunos que concluem em termos de empregabilidade e ... a complementar. Em termos de fazer uma Análise do nosso *time to degree* ou coisas desse género, ao nível do terceiro ciclo, não tem havido esse tipo de acompanhamento. E isso para mim fazia sentido, por acaso. Porque uma coisa é não ser particularmente normativo, outra coisa é pelo menos conhecermos a realidade, podemos discuti-la internamente. Isso faz sentido.



-Um dos objetivos do meu estudo seria perceber realmente o que é que está a passar principalmente porque as estatísticas internacionais dizem realmente que a taxa de conclusão não é muito elevada. E vai depender também das áreas. Eu gostaria de saber se isso também acontece aqui na Universidade, ou seja, se há áreas em que os alunos,... o tempo eles utilizam o tempo é o tempo que está programado ou, se há áreas em que precisam de mais!

- E isso até faz sentido estudar. E se calhar ... temos os instrumentos para fazer esse acompanhamento. Isso a mim faz sentido, eu acho que conhecermos a nossa realidade ajudamos a tomar sempre decisões, decisões mais aceitáveis, decisões mais bem suportadas. Eu diria que aí não, não temos um quadro muito real, muito preciso, e muito acompanhado como nos outros ciclos.

- O trabalho de supervisão está incluído no trabalho docente? (46:33)

-Não. Por lei um docente a tempo inteiro deve lecionar entre 6 a nove horas, o trabalho de supervisão é ... Havia uma altura em que eles abatiam umas horas, se nós tivéssemos não sei quantos alunos, mas eu acho que ninguém pede isso.

- E o número de alunos por supervisor considera que é importante, haver um máximo de alunos por supervisor?

Eu acho que não. Eu acho que é muito importante é perceber, e isso acho que é importante perceberem, qual é que é o trajeto mesmo ao nível de formação. Não estou dizer depois de ter feito o doutoramento... Qual é o trajeto dos alunos de doutoramentos que estão com um determinado supervisor... Ou seja, se sou supervisor e todos meus alunos levaram sete anos a doutorar.... Ouça, se sou um supervisor em que apesar dos alunos não demorarem sete anos mas não publicam... Ou se sou um supervisor que... Eu acho que isso devia ter conhecido ... Eu acho que é um supervisor incapaz, ou então “escolho muito mal os meus alunos”.

... Mas esse estudo na realidade não é feito, ou é? (47:55)

Não é. Esse para mim fazia sentido. Agora por tetos, eu não sou muito favorável a esse tipo de ... Ouça há pessoas que tem, acho eu, não estou a dizer que é a situação desejável, mas eu conheço colegas internacionalmente que tem 30 alunos doutoramento ao mesmo tempo. Não estou dizer que 30 seja muito saudável, mas eles têm. Não sei se sabem o nome de todos, ao mesmo tempo... mas no limite dos limites, se calhar o que é importante é, no final, falar com cada um dos alunos e verificar se efetivamente aquela pessoa foi bom supervisor ou não, ou esteve só a dar o nome ao processo. Não sei, eu sou muito pouco favorável a regular este tipo de coisas.

-De que forma é que, por exemplo, é feita a avaliação da supervisão? Há avaliação da supervisão? (48:38)

- Não do supervisor em si. Não, e aliás...

-Porque, como o professor estava a dizer, faz sentido nos olharmos para os supervisors e verificar realmente o percurso?

Ora, eu se fosse agência de financiamento, neste momento era uma coisa que já teria feito. Ao nível da Universidade faz certamente ainda mais sentido. Se eu fosse agência de financiamento que eu já tinha feito isso e é fácil de fazer.

-Mas... eu também estou a ir mais para a FCT, lá é possível obter essa informação sobre esse percurso dos supervisores?

É, ou seja, isso existe. Até porque aqui estão registados. Até na reitoria temos essa informação. Nós temos a informação do ano em que o aluno entrou e o ano em que conclui e nós sabemos o tempo que demorou. O que é que ele publicou, por acaso não sei se temos isso informatizado. O aluno tem que submeter um currículo quando submete a tese, e o registo existe também aqui. E também existirá para cada uma das faculdades. Se quiséssemos... Mas o que eu acho estranho nisto, é que tem que haver desejo de querer fazer, não é só porque queremos por ali uma norma.

-Por exemplo, eu poderia ter acesso a esses dados? Porque eu acho que é importante perceber isso. (50:07)

...Se quiser... sim ...Os serviços académicos aqui... Eu tinha um registo. Eu há alguns anos atrás ... a fundação para a ciência tecnologia atribuiu um prémio de excelência para uma pessoa. Eu também concorri... e eu precisava que alguém certificasse que eu tinha tido não sei alunos, com os doutoramentos concluído. Os serviços académicos tem o nome de todos os alunos que concluíram em cada ano por área científica. Agora se me perguntar se aqui também tem o ano em que iniciaram isso não sei. Eu acho que nessas coisas..., se for possível recolher informação, pensar criticamente sobre ela e fazendo uma reflexão crítica nós conseguimos perceber como é que estamos num quadro real, acho que o trabalho que está a fazer pode ser de uma enorme utilidade. Perceber o que nós estamos a fazer. Nós baseamos muito em impressões.

-Há alguma formação disponível neste momento para supervisores?

Eu diria que não. Não, porque o que existe, a única ...única coisa que existe neste momento é a formação da escolar doutoral. E esse curso da escolar doutoral, não creio que tenha produzido qualquer documento escrito. A única coisa que há é aquele guia de boas práticas...Não! Este curso para supervisores não tem textos de suporte. Aliás deixe-me dizer-lhe ... que a Patrícia tem sido feito um trabalho muito importante ao nível de formação até de docentes. Vou falar da FCT, por exemplo eu não conheço nenhum docente que tenha feito, e incluindo-me a mim, uma única formação como docente. Uma formação como docente! Já estive em agregações até na universidade do Minho, percebi que era obrigatório lá o docente ter formação própria para a docência. Nós não temos.

- Que características considera importantes na supervisão para ser supervisor? Porque pelo que percebo... qualquer pessoa pode ser supervisor, isto é, qualquer pessoa que tenha doutoramento pode ser supervisor. Que características é que considera pertinente o supervisor ter? Para ser escolhido porque em princípio será o departamento que o vai selecionar entre os vários... (53:20)

- Normalmente não assim...

- Não é? Então como é que se faz?

- Quero dizer... O processo em si é muito casuístico. Vamos lá ver, há dois mecanismos: se os alunos são recrutados num programa de doutoramento, o programa doutoramento tem um mecanismo de casamento entre temas e supervisores. Cada programa tem os mecanismos de fazer isto.

- OK

- Os temas que são fornecidos pelos supervisores. E depois entre os alunos e os supervisores. Nos casos de não serem os programas de doutoramento, são bolsas individuais e bolsas em projetos. E portanto aí é mais o supervisor encontrar um aluno, em vez do que o aluno encontrar o supervisor. Por isso é que eu também ando à procura deles. Também Já me aconteceu ter estudantes que acabaram o mestrado e vieram ter comigo e disseram gostávamos de fazer o doutoramento consigo, nas suas aulas falou disto e daquilo, também já me aconteceu, não é ... mas o processo eu diria, pelo menos do que conheço, não sei como é em outras área ... é muito casuístico. Dentro dos programas doutorais aí é mais regulado, porque o que existe é uma bolsa de temas para cada supervisor e há um conjunto alunos e depois tem que ser feito um *matching*. Depois cada programa tem os seus mecanismos de acasalamento ... nos outros casos é sempre individual. Os concursos ou são da fundação ou são bolsas doutoramento no âmbito de projetos. Quando é no âmbito de projetos eu tenho os recursos financeiros para contratar uma pessoa. De quem eu vou à procura? De uma pessoa que ... faça sempre muito bem aquele trabalho.

- Então que características e considera importantes num supervisor? (55.20)

- A primeira coisa eu acho, que tem de ser uma pessoa, que francamente adore o que faz. Isto parece um lugar-comum, mas é assim. O aluno percebe logo com quem é que está. Eu acho. Se aquilo é um supervisor capaz ou não vale a pena! Eu acho que é muito importante aluno sentir que há um supervisor que está verdadeiramente entusiasmado com o que está a fazer. Eu acho que esta paixão, este entusiasmo, eu acho que isso é muito contagiante para o aluno e eu acho que sem isso o aluno também percebe. "Vi-me aqui meter num sítio destes..." E isso é fundamental. Depois eu acho é muito importante um supervisor, que é uma pessoa que tem uma certa (é um bocado estúpido dizer isso) mas é o que eu acho. Acho que é muito importante um supervisor ter uma certa tranquilidade, uma certa paz. Porque um supervisor que, está sempre... a assustar o aluno, sempre a enervá-lo, a pôr pressão, até a transferir para o aluno os seus medos, os seus receios... O aluno precisa nalguns momentos, se calhar é aquela coisa pai e filho, enfim de alguns momentos de ouvir "Está bem estes seis meses foram para o lixo, mas não foram para o lixo em tudo aprendeste coisas!" Eu acho que um aluno se sente melhor quando percebe que está ali alguém que tem a tranquilidade para ver as coisas com uma perspetiva diferente. Eu acho que uma certa paz, tranquilidade....Acho que é importante transmitir um bocadinho essa paz essa tranquilidade. Depois eu acho que é muito importante um supervisor de ter referenciais altos, até porque não há nada pior do que pensar baixinho...

- E referenciais altos serão expectativas? (57.05)

- Colocar fasquias altas. Eu acho que é importante. É quase como um contrassenso, por um lado é pouca pressão, o referencial tem que ser... eu não posso fazer um trabalho aqui ...porque é bom no meu cantinho, tem que ser um trabalho que internacionalmente é reconhecido. Porque se o aluno não sentir isso, está a fazer o quê? A trabalhar para o quê!! Eu acho que um supervisor que tem referenciais internacionais. É muito importante para o aluno. Um miúdo superinteligente pode fazer um trabalho mixuruca, ou pode fazer um trabalho fantástico. Também depende de como nós o ajudamos a perspetivar as coisas. Eu acho que um supervisor com referenciais de qualidade é indispensável.

- Portanto eu tinha aqui uma questão que era: "Se havia instruções ou recomendações para o trabalho entre supervisores e doutorandos? Isso tem a ver com...entender com a monitorização, ou seja a maneira como de decorre o processo da supervisão. Há algumas regras que se estabelecem na universidade ou é aleatório, depende do supervisor?" Eu diria que pode haver culturas diferentes em áreas diferentes. Mas não há regras comuns. Eu acharia muito difícil trabalhar com regras comuns. Por exemplo, a mim Já me explicaram que os doutoramentos em direito são muito diferentes dos doutoramentos em Engenharia Química. E quando dizem são diferentes eu não tenho que fazer o juiz que são piores ou melhores do que em engenharia química. O facto de reunir com os meus estudantes de doutoramento todas as duas semanas ou todas as três semanas, às vezes vejo-os mais do que isso, incluindo reuniões do grupo e tudo isso... mas que estou ali reunido para discutir o trabalho deles individualmente todas as duas ou três semanas. Não quer dizer que isto uma boa prática para todas as áreas. Quer dizer, em Direito dizem-me que às vezes o estudante está, um ano sem falar com o supervisor. Não sei, para mim é um bocadinho bizarro, mas há culturas diferentes em áreas diferentes e eu não quero ter a pretensão de, que há modelos que forçosamente servem a todos.

- Mas considera que é importante monitorizar o processo de supervisão?

Claro. Vamos lá ver, eu acho que é importante. Vamos lá a ver, ... uma comissão de acompanhamento de tese é um processo de monitorização, se calhar devia ser feita um bocadinho mais a sério. E sabe porquê, porque é que não feita tão a sério? Porque a Comissão de acompanhamento de tese na prática depende do supervisor. Ele é que escolhe os elementos da comissão de acompanhamento de tese. Eu acho que ele tem que ser envolvido na escolha, mas depois se calhar, onde poderia haver um bocadinho mais de rigor poderia ser a comissão científica que determinava até determinados momentos obrigatórios, para a comissão de acompanhamento de tese, acompanhar o trabalho, porque aí o que é que acontece, é que a comissão de acompanhamento de tese apesar de tudo é um olhar de fora. Monitorizar a supervisão, esse poderia ser um mecanismo, porque é um mecanismo externo. O que se pode também monitorizar

mas à posterior é o resultado dessa supervisão. O que estávamos a ver à pouco...como é que histórico desta pessoa. Por exemplo, eu orientei mais de 30 doutoramentos, qual é o histórico... demoraram todos oito anos, não publicaram nada, foram todos para o desemprego, estão todos a fazer o quê? Têm montes de problemas com os alunos, montes de queixas no Conselho científico? É um malandro...

- Mas...

- Isso é um bocadinho quase o percurso do supervisor. A monitorização de um doutoramento ou de um doutoramento particular, eu acho que se calhar não há muito mais mecanismos que não seja uma comissão de acompanhamento de tese. Que eu acho que, ainda por cima, culturalmente, se calhar não é aceitável em todas as áreas...

- Eu estou a pensar naqueles alunos que... iniciam o doutoramento e não se conseguem auto regular. Não há necessidade de haver mecanismos que o aluno possa recorrer para perceber se está andar ao ritmo certo, ou se não está a acompanhar o ritmo e a mesma coisa para o supervisor? Não há a necessidade desses mecanismos de autorregulação? Neste caso seria de monitorização? Porque muitas das vezes, pelo menos o que tenho lido em estudos internacionais, o próprio aluno não consegue perceber até que ponto é que não está a concretizar os objetivos... uma vez que não feitas etapas intermédias o aluno não consegue perceber se atingiu ou não. (1.01.53)

- Eu estou a perceber o que quer dizer. Estava era a tentar identificar a forma de poder fazer isso. Eu estou habituado... eu estou numa área, em que o que é espetável é que o supervisor fale com o aluno com regularidade e o acompanhe... Aquelas coisas que dizem o aluno plagiou, apareceu na tese e o supervisor não sabia. E eu pergunto, eu não sabia? Então o que é que lá andou a fazer! Para mim é impensável, se eu falo com o aluno de três em três semanas. O aluno plagiou um trabalho, é impossível eu não perceber isso! Não é possível!

-É impossível sem conhecimento do supervisor?

Então não é! Se eu estou a acompanhar o trabalho, se eu estou a discutir os resultados, a discutir com ele o que vamos fazer a seguir, porque sim e porque não! Há realmente mecanismos e ritmos de acompanhamento diferentes. O que eu diria é que, quando o acompanhamento tem um grau de assiduidade grande, eu acho que o aluno percebe naturalmente como é que as coisas estão a andar. Percebo naturalmente! Não? Percebe porque reúne e discute o que é está a dar bem e o que é que está a dar mal e o supervisor também! Eu acho que... eu acho que, as comissões de acompanhamento de tese, em Portugal não são levadas muito a sério. Falo até por mim. Às vezes vamos correr, ...ainda não fizemos a comissão de acompanhamento, vamos fazer agora no fim que o aluno está quase a submeter tese. E a pessoa vai reunir, porque tem que fazer e arranja ali uma.... E portanto também vamos lá ver, meia culpa, ou seja, também não utilizo a comissão de acompanhamento de tese como era suposto utilizar. Mas a única maneira disso poder funcionar era, ai sim, ai eu não me importaria que houvesse determinado tipo de regras, que dissessem assim, a comissão de acompanhamento de tese tem que reunir entre o mês tal e o mês tal do percurso do aluno. E tem que produzir um relatório por muito simples que seja, para tal. Não me ocorrem muito mais ideias porque, como é que eu posso monitorizar o trabalho de outra pessoa? Quer dizer, tem que ser um colega que vai olhar lá para dentro e vê se a coisas está a correr bem. Não é. Primeiro colegas nossos não gostam de olhar para dentro para dizer está mal. Começamos por aí... E porque culturalmente somos diferentes dos anglo-saxónicos... A um anglo-saxónico eu posso dizer, isto está mal acompanhado, e continuar amigo supervisor porque isso faz parte da função. Quer dizer... mas nós não! Para nós é tudo pessoal. Mas apesar de tudo não me ocorrem mais ideias, maneiras do que estas ditas comissões de acompanhamento de tese. Se calhar é qualquer coisa que em direito vão dizer que isso é uma patetice, que não faz sentido nenhum, ou que se calhar não faz sentido nenhum...ou a história ou a sociologia ou nas artes...

- Mas depois também como é que se avaliam as práticas? Na verdade, o que o professor me está a dizer é que não se conhecem as práticas que são aplicadas no dia-a-dia. As práticas que o professor aplica no dia-a-dia são práticas que, no fundo surgiram não de lhe terem transmitido, mas se calhar foram aquelas conhecia. O que eu quero dizer é que, no fundo o que se percebe é que, não sabemos que práticas de supervisão são feitas a nível da Universidade, não é?

- Não.

- E, não seria por exemplo benéfico, para depois fazer uma avaliação, por exemplo sabendo as práticas de supervisão, talvez depois se conseguiste perceber porque é que alguns alunos demoro mais tempo do que outros?

- Deixe-me fazer um comentário. Os professores universitários tem um problema. É que acham que são eles e Deus. Que estão na mão direita de Deus, ou melhor, alguns até acham o contrário, que Deus é que está na mão direita deles. Mas é verdade. E porquê? Isto porque são autónomos muito cedo. Vamos imaginar, que comecei a minha carreira académica. Dourei-me com 30 anos. Aos trinta anos sou professor auxiliar. Se eu não tiver um daqueles associados, agora já não há disso, associados ou catedráticos que me estão a dar com o bafo no pescoço, a querer controlara-me, isso já não existe,... ou melhor eu acredito que existam, na FCT não acredito que exista! Existirá em Direito em que há outras tradições... O que eu quero dizer é que, aos 30 anos a pessoa é autónoma. Quando uma pessoa é autónoma, é uma pessoa altamente perigosa... porque muitos de nós achamos, para falar de uma maneira mais correta, que somos autónomos, que somos autossuficientes, e que nós é que decidimos. Eu tive um colega...eu lembro-me de colegas meus que não aceitavam a avaliação dos alunos nas disciplinas... "Eu só aceito ser avaliados pelos pares". Mas que patetice é esta! Se estou a avaliar os alunos, não sei ser avaliado por alunos. Mas eu lembro-me de uns colegas meus muito ....Só se for avaliado por pares. E portanto, o que eu estou a dizer é que, os professores são pessoas complicadas, no sentido em que acham que tem a verdade toda dentro deles, que são muito autónomos, que são muito

independentes, que eles é que mandam, que eles é que sabem do seu assunto e que ninguém pode olhar lá para dentro. Portanto uma das dificuldades aqui é as pessoas terem humildade de perceberem, que não sabem tudo, o que é curioso! Na investigação devemos de ter essa humildade e curiosamente é um pouco o contrário... mas ter a humildade de perceber: “eu posso ter imenso a ganhar em perceber as práticas de supervisão doutros”. Há muitas pessoas que se calhar pensavam em coisas mais criativas do que eu, mais inteligentes do que eu. Uma coisa que vai muito, até para lá da supervisão, tem a ver com é que se dinamiza um grupo. Se eu tiver a trabalhar comigo sei lá, cinco pós-doc e dez alunos de doutoramento, Já tenho um conjunto de pessoas que estão ali. Como é que é? Falo sempre com todos individualmente? Ponho o grupo a funcionar? Como é que ponho a funcionar? por temas? Todos ao molhe? Quer dizer, há muitas maneiras de fazer isto! E no entanto, nós aprendemos isto, aprendemos fazendo, falando com outros. Mas se calhar tinha graça, eu ter tido a possibilidade de uma forma uma bocadinho mais estruturada, mais organizadas e até formal, fazer o processo. E para mim, é para isso que poderia servir ou serve o curso da Escola doutoral. Agora se disserem sim, “Então porque é que não fazemos quase uma certificação de supervisores?” Eu digo assim “Só pode supervisor se fizer curso de supervisão da escola doutoral!”. Eu não levaria isso a mal, mas eu acho que essa imposição só poderia partir de dentro de cada a faculdade. Se fosse imposta pela reitoria morria no dia a seguir.

- Ok!

- Porque se os senhores professores, e eu incluindo-me, somos muito o dono do nosso umbigo, as faculdades são ainda mais que são donas do seu próprio umbigo. Nenhum diretor quer, o reitor ou a equipa reitoral a dizer faça-se assim.

- Sim mas há necessidade. Eu pessoalmente que estou fora do sistema vejo que há necessidade dos professores terem a formação em docência, em dar aulas, em transmitir conhecimentos e também na supervisão. (1: 09:12)

- Não, isso eu não tenho dúvidas. Quer a ensinar quer a supervisionar. O que eu queria dizer... Mas eu acho que aí... repare, por exemplo, o curso supervisão da escola doutoral, começou de uma maneira e depois a Patrícia deu-lhe um enfoque diferente. Que me pareceu numa direção mais interessante e atualmente está completamente focado no processo de supervisão. E normalmente é o Miguel Xavier que é professor na faculdade ciências Médicas, que está a fazer a coordenação mais direta do curso. Voluntariamente Já se inscreveram, não sei, mais de cem supervisores, à volta disso, mas há muito mais do que cem supervisores na nova. Eu acho que o curso tem francamente procura. Eu acho que aqui ... Também não sei se as pessoas quando vão ao curso o que é que fazem a seguir em termos de práticas. E é difícil perceber o que é a prática antes e qual a prática depois. Mas eu acho que alguém que vai lá é alguém que se preocupa com a forma como ... e com a supervisão dos alunos, os seus estudantes de doutoramento. Aquilo e talvez pudessem ser interessante era o que estava a dizer há pouco, o ideal era ter que haver quase uma habilitação para supervisores. Antigamente a agregação... Então em França ... e é isso que quer dizer habilitação, antes disso a pessoas não pode dirigir doutoramentos. É um bocadinho formal demais. Eu acho que um aluno com 30 anos que se doutorou possa dirigir um doutoramento... Se por exemplo a faculdade,... mais aí a decisão tinha que ser... imagine que o conselho científico da faculdade e aí não é um diretor que toma a decisão. Um diretor reúne o conselho científico da faculdade e diz: “Podemos pensar nisto a sério!” ou seja, que sempre entrar um docente novo ele deveria ter uma formação para a docência e sempre que alguém se propõe iniciar uma carreira de supervisor também deveria ter obrigatoriamente uma formação para supervisão. E fizéssemos isso, mas aí era o conselho científico que impunha essa regra, e era uma regra como qualquer outra. Passava a ser, letra de lei. Esse é o tipo de coisas que nunca funcionaria se a reitoria tentasse impor ... (...) eu não acredito nas coisas impostas de cima para baixo...

- OK. Então, neste caso faz sentido, e principalmente agora que nós fazemos a quantificação do número de teses que são realizadas e dos artigos etc. Que se conheçam as práticas de supervisão? Faz-lhe sentido que seja uma informação que todas devem ter. O que é que o professor faz na supervisão, e como é que ele monitoriza? Porque nós temos estado a falar da supervisão no sentido de estamos a olhar de fora para dentro. Mas eu posso estar a falar da supervisão estando dentro da supervisão, sendo aluno ou sendo supervisor. E eu também posso monitorizar e faz sentido eu monitorizar as minhas práticas? Ou seja por exemplo, nalguns artigos que eu li, o que o supervisor faz é por exemplo: faz reuniões com atas em que ... e portanto verifica-se que de x em x tempo o supervisor fez aquela reunião, falou tais assuntos. Faz sentido aqui na universidade nova fazer essas regras ou impor essas regras? Para depois haver essa informação ?

- Eu odiaria isso.

- Ou seja era uma situação que praticamente ninguém iria cumprir! Ok. (1: 12:55)

- Eu não diria isso... Eu acho que tem que haver... há um grau de caos que é fantástico. Eu acho que há muita criatividade que também tem a ver com isso, e eu acho que depois temos, em algum momento e alguma hora, com calma discutir. Mas eu acho que, regulamentarizar, burocratizar os procedimentos... Eu acho que não serve. Eu não acredito nesse caminho. Eu acredito é temos mecanismos que nos permitem detetar quando há problemas, mecanismos que nos permitem corrigir esses problemas quando surgem.

- Mas que mecanismos são esses, para detetar problemas?

- Repare uma coisa, eu o que eu estou dizer é assim. Eu hoje estive de manhã na faculdade. Eu hoje manhã, as primeiras reuniões que eu tive foram com duas meninas francesas que chegaram a meio do curso. Nós também recebemos alunos a meio do curso, no terceiro ano, estão cá dois anos. A supervisão de doutoramento foi .... A seguir tive uma reunião

com um aluno de doutoramento meu, que está no programa europeu num programa no Porto, uma reunião de supervisão com ele. E a seguir tive outra reunião de supervisão com outra aluna que está a escrever um artigo, estivemos a discutir o artigo. Se eu tivesse que ainda estar a fazer uma ata com isto... Amanhã tenho reunião com outra estudante italiana, que é um programa de doutoramento que como internacional ela tem que estar em vários sítios. Esteve dois anos em Portugal, meio ano na Holanda vai agora meio ano para Espanha. Sei lá, todos os dias, no fundo acabo por ... e eu estou aqui como vice-reitor... e eu tenho as minhas funções aqui, mas eu acho que há tempo para fazer as todas as coisas, se a pessoas se organizar. Se ao lado isto tivesse que registar o que tive fazer,...

- Ou seja, não era viável!

- Primeiro, eu acho que não ajudava.

- Não ajudava na monitorização? Talvez estudar ajudasse para quem tiveste fora para quantas vezes fazia reuniões. Mas não ajudava no próprio processo.

- Eu duvido que ajudasse alguém, saber isso, ...

- Acabava por ser se calhar muita burocracia....

- Mas eu,...eu tenho horror a procedimentos pesados, mas gosto muito de, gosto muito de ouvir, acho que aprendo muito a poder ouvir pessoas que lidam com o assunto de maneira diferente e já mudei maneiras de funcionar precisamente por ver .... Deixe-me dizer uma coisa, eu acho que na Europa as universidades que fazem isso, o processo de dinamização de grupos com mais graça são os Holandeses. Eu acho que são. Para mim são... Eu nunca tive na Holanda muito tempo, mas estive em França meio ano e na Alemanha outro meio ano e em Inglaterra meio ano. Dá para ter uma ideia de sítios diferentes. Na Holanda só porque temos colaboração com grupos holandeses... eu acho que os holandeses são de longe os grupos, mas não é só, porque às vezes o processo de supervisão não é apenas ter uma reunião com o estudante de doutoramento. Mas é... por exemplo primeiro temos ... por exemplo estarmos todos juntos uma vez por semana, em que alguém apresenta um tema e o tema é discutido a seguir. Não é uma conferência é ... nós agora até fizemos este ano uma coisa que é diferente, que era assim: O estudante tem 15 minutos para falar de um problema que está resolvido e que está a ter dificuldade a resolver. E temos todos um pouco para discutir como é que podemos ajudá-lo a resolver o problema.

- Dar sugestões, vamos pensar no assunto...

- Mas estamos todos. Estão desde pessoas mais velhas ou mais experientes até outros estudantes doutoramento que estão ali ao lado. E portanto aí seria um mecanismo ... cria uma certa empatia. "Mas eu estou a dar esta ideia até te posso ajudar!"

- Ou Seja, isso aí incluía-se nas práticas de supervisão?

- Exatamente. Mas o que estou dizer, essas coisas ... a pessoa..., se calhar..., eu nunca fui ao curso de supervisão, ..., mas se calhar estar com mais 20 supervisores à volta e cada um de nós estar discutir como é que dinamiza o seu grupo, a sua supervisão. Como é que acompanha os seus estudantes, e alguém diz: "Eu faço isto" e outro diz "Eu faço isto!" "Boa ideia, porque é que não pensei nisso, vou fazer?" Este tipo de coisas eu gosto. Odeio que me venham dizer: Tens que fazer... isso acaba isso matava-me.

- Ou seja aqui no fundo, como o professor está dizer, que a melhor maneira de haver uma formação de supervisão, não seria imposição mas seria ...No fundo seria uma espécie de conversas entre pessoas, uma conversa entre aspas, reflexões entre supervisores ou seja grupos de reflexão.

- Sim. E aí repare, se fosse obrigatório para alguém que quer ser pela primeira vez supervisor, eu acho que isso era razoável. Não pode pretender agora que uma pessoa que já orientou vinte pessoas, e digam agora que para orientar a vigésima primeira tem que ir ali fazer um curso. Eu acho que isso é complicado. (1:17:55)

- No fundo também se tinha que criar necessidade da pessoa falar, se abrir...

Agora alguém... digo assim... alguém que chega, que pela primeira vez vai supervisionar um estudante. É o seu primeiro, "Agora vai fazer esta formação". Aí há uma hipótese. Eu isso acho razoável, a pessoa pensa "Como vou supervisionar". Depois há outra coisa, assim, eu tudo o que seja impor coisas e depois não há mecanismos de *enforcement* (reforço) é trabalho perdido. Porque é assim, ...e se eu não fizer, o que é que fazem? Bem cá bater? Agarram-me? Prendem-me? Tiram-me o ordenado? Então como é que querem que eu faça? Ora eu acho, que se não há mecanismo de *enforcement*, não vale apenas impor a regra. Sabe como é o Português, se eu criar uma lei e depois não poder fazer cumprir, é inútil. O problema está aí...Ora se há uma lei e não houver maneira de fazer cumprir não serve para nada.

- Sim é inútil. Então assim como é que se faz avaliação da supervisão? Não se faz?

-Não. Não. Os alunos não são parvos! Vamos lá a ver, os alunos sabem quem é que são os supervisores relapsos, distantes, ausentes, eles sabem... quer dizer..., falam... Está bem não é bem mecanismo que funcione. Mas não deixa de ser ...

- O mecanismo se calhar até funciona...

- Sim esse mecanismo até funciona mas formalmente não...mas se calhar é um mecanismo. Mas não sei! ... Eu, se calhar, estou com falta de imaginação...Há duas coisas que se podia ... são duas coisas que Já existem, se calhar podiam ser usadas de uma forma mais estruturada. Se calhar usar mais a formação de supervisores da escola doutoral. Depois vamos lá haver se temos é capacidade resposta, mas pronto usar mais. E se calhar o modelo de comissão de acompanhamento, ou outra coisa, se eu lhe quiser chamar outra coisa ..., mas no fundo dizer assim... "Há momentos

no percurso de doutoramento em que alguém que é externo tem que olhar para dentro!” Até pode ser o futuro júri de doutoramento. Alguém que é externo e vai acompanhando e depois...tirar as regras complicadas. Se o acompanhamento poder ser in sito melhor, se a pessoa se ligar por videoconferência ou *skype*, paciência. Mas, quer dizer, eu acho que às vezes nos enchemos de regras tão complicadas que depois as coisas não funcionam. Em imensos países do mundo é possível um dos elementos do júri de doutoramento estar em Skype ou videoconferência, mas em Portugal não é permitido.

- Não!

Em Portugal não é permitido. A mim Já me aconteceu...muitas vezes. Muitas vezes vou fora de júri a outros países... mas já tive num júri para a Aràbia saudita via *Skype*. (às quatro da manhã em casa...) Depois às vezes pomos tantas regras nos processos que acabam por desvirtuar as situações.

- Professor está concluído a entrevista. Obrigado.

## 1.2 Análise temática à entrevista

Efectuou-se ainda uma Análise de conteúdo à mesma entrevista identificando algumas ideias-chave relativamente a vários temas.

### Parte I- Instituição UNL

#### **Função da UNIVERSIDADE**

- ⌘ Ensino
- ⌘ Educação
- ⌘ Investigação
- ⌘ Empreendedorismo /inovação
- ⌘ Aprendizagem
- ⌘ Ajudar a realização pessoal dos estudantes

#### **O doutoramento**

- ⌘ Valor intrínseco (pessoal)
- ⌘ Valor próprio
- ⌘ Promoção da autonomia
- ⌘ Exercício de solidão
- ⌘ Exercício de crescimento
- ⌘ Aprender a relacionar-se
- ⌘ Aprender a “olhar lateralmente”
- ⌘ Período de desenvolvimento profissional

#### **Estrutura de doutoramentos/ Estrutura doutoral:**

- ⌘ Não hierárquica nas relações
- ⌘ Não hierárquica na forma de aquisição de informação
- ⌘ Implica colaboração /discussão /debate
- ⌘ Descentralizada
- ⌘ Intercomunicação com vários intervenientes
- ⌘ Processo dinâmico

#### **Rotinas e rituais próprios**

- ⌘ Não há hábitos de celebrar nem no início do percurso nem no fim na UNL
- ⌘ O que há formalmente:
  - ⌘ Entrega das insígnias na reitoria
  - ⌘ Dia de defesa da tese
  - ⌘ Praxe
- ⌘ O que não há em todas as escolas: Celebrar a abertura do ano académico
- ⌘ Os professores celebram pouco com os alunos

#### **Alteração do perfil dos alunos e causas**

- ⌘ **Alteração** do perfil dos alunos de doutoramento ocorreu a nível dos objetivos após o doutoramento: De bons académicos →serem bons na investigação e trabalharem em empresas/indústria→ empreendedores/ terem a sua própria empresa
- ⌘ **Motivo:** desencanto por não conseguirem entrar na comunidade académica.

#### **Orientações /Informações sobre a dificuldade de entrar na academia**

- ⌘ Não há informações/orientações formais da UNL
- ⌘ Fica ao critério do aluno descobrir
- ⌘ Não há mecanismos formais que alertem os alunos sobre as opções após o doutoramento

#### **Escola Doutoral**

##### Objetivos da Escola doutoral:

- ⌘ Desenvolvimento de soft-skills nos estudantes
- ⌘ Desenvolvimento de competências transversais nos estudantes
- ⌘ Ajudar o estudante a perceber o que é um doutoramento
- ⌘ Acrescentar valor;
- ⌘ Desenvolver competências transversais.
- ⌘ Espaço para os estudantes interagirem com estudantes de outras unidades orgânicas da UNL
- ⌘ Ajudar os supervisores a perceber qual o seu papel

##### Escola doutoral tem curso de supervisão

- ⌘ Quem vai aos cursos é voluntário
- ⌘ **Não se sabe se há alteração das práticas após frequentar o curso**  
Poderia haver uma habilitação para ser supervisor, mas só para quem começa

#### Normas / regras explícitas e implícitas no doutoramento

- ⌘ Necessidade de regular a relação supervisor-estudante- código de ética com ...Normas/regulamentos; Deveres/ direitos; Ética

#### **Formação de supervisão**

- ⌘ Há uma formação sobre supervisão (curso de supervisor) na escola doutoral que não é obrigatória.
- ⌘ Poucos docentes o fizeram
- ⌘ Certificação da supervisão só para quem está a iniciar
- ⌘ Deve ser pedida pelas faculdades/escolas e não imposta pela reitoria
- ⌘ Tem que haver mecanismos de reforço para “obrigar” os supervisores a frequentar a formação

#### **Recrutamento de supervisores**

- ⌘ Não há critérios para ser supervisor;
- ⌘ Processo casuístico
- ⌘ Os supervisores estão ligados a projetos;
- ⌘ Programa doutoral tem um mecanismo de acasalamento entre temas e supervisores
- ⌘ Os temas são fornecidos pelos supervisores
- ⌘ No caso das bolsas de projetos é o supervisor que procura o aluno.
- ⌘ Os alunos também podem procurar o supervisor

#### **Recomendações institucionais para os supervisores sobre práticas de supervisão na UNL**

- ⌘ Há culturas de escola diferentes para áreas diferentes.
- ⌘ Em relação a práticas de supervisão não há regras comuns a todas as escolas
- ⌘ Há várias maneiras de fazer supervisão/ há situações muito diferentes
- ⌘ Impor regras na supervisão não irá melhorar a mesma

#### **Regulamentação quanto a publicações (UNL)**

- ⌘ Não há regulamentos sobre publicações
- ⌘ Tem que haver um código de conduta, Ética que é inerente à educação pessoal
- ⌘ A escola doutoral criou um código de conduta e ética
- ⌘ A noção de comportamentos éticos pode variar de pessoa para pessoa

## **Parte II- Relação supervisor-aluno**

### **Relação supervisor-aluno**

#### Início (escolha do supervisor/ escolha do estudante)

- ⌘ Muitos estudantes já conhecem o supervisor (caso estejam inseridos em projetos) - conhecimento prévio ao doutoramento;
- ⌘ Os estudantes conhecem o modo de proceder/ atuação do supervisor (perfil de supervisor) por...conversas de uma forma não formal, entre
- ⌘ No caso dos alunos se candidatarem ao programa doutoral-previamente já sabem quem poderão ser os supervisores;
- ⌘ Processo de *matching* supervisor/estudante
- ⌘ O perfil do estudante é escolhido pelo supervisor (entrevistas, conversas informais...)
- ⌘ Em alguns casos o conhecimento prévio entre supervisor e estudante é condição necessária

#### Relação supervisor - estudante

- ⌘ A relação supervisor-aluno condiciona as práticas de supervisão
- ⌘ Relação na supervisão é uma Relação paternal (o supervisor é um cuidador)
- ⌘ Tem que ser uma relação de confiança.
- ⌘ Deve ser uma relação de amizade
- ⌘ Tem que haver uma grande empatia entre supervisor – estudante
- ⌘ Deve ser uma relação leal e ética
- ⌘ Deve ser uma relação de proximidade

#### **Perceção do supervisor em relação ao aluno (Como o supervisor olha para o aluno):**

- ⌘ Mão-de-obra qualificada para a investigação ou ...
- ⌘ Um investigador em construção

#### **Perceção dos alunos sobre o que é ter um doutoramento (do ponto de vista do supervisor).**

- ⌘ Os alunos após entrar no doutoramento têm a perceção da dificuldade de entrar na comunidade académica;
- ⌘ Doutorar-se deve corresponder a uma vocação
- ⌘ Fazer investigação deve ser uma vocação



- ⌘ Entrar na academia é difícil! O estudante deve ser alertado.

### Parte III- Supervisor/supervisão

#### Características importantes para um bom supervisor.

- ⌘ Deve gostar do que faz
- ⌘ O aluno deve sentir que o supervisor está realmente entusiasmado com o que faz
- ⌘ Tem que ter tranquilidade, paz
- ⌘ Não deve assustar o aluno, transferir o medo para o aluno
- ⌘ Deve ter referenciais altos, de qualidade para o projeto doutoral.
- ⌘ Deve colocar pouca pressão no aluno
- ⌘ Ter um referencial elevado para o trabalho (de nível internacional)
- ⌘ Deve perspetivar as coisas e ajudar o aluno a perspetivar

#### Objetivos / finalidades da supervisão

- ⌘ Construção de um profissional na área de investigação
- ⌘ Amadurecimento / crescimento pessoalmente dos estudantes;
- ⌘ Desenvolvimento de competências do estudante
- ⌘ Fomentar/desenvolver a Resiliência do estudante

#### Reflexão sobre o que significa supervisionar /Papel do supervisor

- ⌘ O trabalho de supervisão não está incluído no trabalho docente.
- ⌘ O supervisor deve preparar o aluno para o mundo do trabalho (mundo fora da academia) não considera-lo mão-de-obra especializada.
- ⌘ Há pressão para se publicar/fazer investigação
- ⌘ Os supervisores muitas das vezes já não estão na bancada (não fazem o trabalho prático)
- ⌘ É muito importante o supervisor estar presente (acompanhar) no processo de investigação
- ⌘ O supervisor deve refletir sobre o seu trabalho de supervisão
- ⌘ O supervisor deve ajudar a que o aluno se foque no trabalho de investigação
- ⌘ O supervisor deve acompanhar com regularidade o estudante
- ⌘ O supervisor deve discutir o trabalho com o estudante

#### Reflexão sobre supervisão Dificuldades

- ⌘ Os professores universitários não gostam de ser criticados/ avaliados (cultura/vivências/autonomia)
- ⌘ Os professores universitários são pouco humildes
- ⌘ Falta a humildade de perceber que o conhecimento de outras práticas de supervisão poderão melhorar as minhas
- ⌘ Há poucos momentos, mesmo que informais, para refletir sobre a supervisão
- ⌘ A escola doutoral criou um espaço de reflexão
- ⌘ Informalmente há reflexões/troca de ideias sobre supervisão.... Mas pouca

A falta de reflexão conjunta pode ser justificada pelo facto de muitos supervisores

...o terem sido muito cedo na sua carreira.

...terem sido autónomos muito cedo na vida académica

- ⌘ A reflexão surge com a idade e a maturidade
- ⌘ O equacionamento do seu papel como supervisor, o que significa ter um doutoramento...surge ao longo do tempo

### Parte IV- Práticas de supervisão

#### Práticas de supervisão

- ⌘ Reuniões semanais ou com outra periodicidade quando é necessário
- ⌘ Reuniões individuais
- ⌘ Os modelos de supervisão devem ser adequados às áreas
- ⌘ Tem que haver normas /regras para as comissões de acompanhamento.
- ⌘ É importante saber o que se faz na supervisão, as práticas de supervisão.
- ⌘ É importante saber as vivências / o trajeto /percurso do aluno durante a supervisão
- ⌘ O tempo que o aluno demorou a realizar o projeto de doutoramento pode indicar a competência na supervisão
- ⌘ O número de alunos por supervisor não é importante
- ⌘ O número de alunos não condiciona o sucesso na supervisão.
- ⌘ Áreas diferentes implicam supervisões diferentes
- ⌘ Trocar opiniões/ ouvir quem faz outras práticas

- ⌘ Os supervisores deverem conhecer práticas de supervisão:
  - ⌘ Como dinamizar grupos-uma prática de supervisão;
  - ⌘ Quando fazer reuniões individuais
  - ⌘ Apresentação oral de um problema/dificuldade sentida no projeto de investigação seguida de discussão
  - ⌘ Reuniões com discussão das práticas de supervisão /troca de experiências pelos supervisores
  - ⌘ As práticas de supervisão devem ter em conta o número de alunos
- ⌘ Fazer atas das reuniões com os alunos é uma prática contraproducente. Não é viável
- ⌘ Fazer atas, ou redigir documentos em cada encontro não ajudava na monitorização.

## Parte V-Seriação/ projeto de investigação doutoral

### Regras de seleção/seriação de alunos

Na seleção de alunos para doutoramento tem que haver:

- ⌘ Justiça
- ⌘ Evitar favorecimento (“cunha”)
- ⌘ O problema da seriação é sabermos o que queremos valorizar e não há unanimidade sobre o que valorizar.
- ⌘ O amiguismo obriga a regras bem definidas
- ⌘ Muitas regras não implicam boas seriações
- ⌘ É necessário seriar
- ⌘ Pode usar-se entrevistas
- ⌘ O poder discricionário é importante.
- ⌘ Regras de seriação comuns à UNL não fazem sentido. Reduzem a qualidade

### Fundação para a ciência e Tecnologia não seria segundo a qualidade do aluno mas o trabalho publicado.

- ⌘ Este critério não é justo pois favorece os alunos que podem estar a fazer investigação sem bolsa (com maior capacidade financeira) e os pacientes, mas que podem não ser os melhores/ os brilhantes.

### Projeto de investigação durante o doutoramento

- ⌘ Há vantagens no facto dos projetos de seriação estarem relacionados com o do supervisor
- ⌘ O supervisor tem interesse no seu desenvolvimento e competências para o fazer.

### Tese de doutoramento

- ⌘ Tese de doutoramento é do aluno, mas tem a marca do supervisor

### Autoria e coautoría da investigação

- ⌘ Supervisor deve ter um papel ativo na investigação e supervisão.
- ⌘ Na publicação de artigos deve surgir o nome do aluno e do supervisor

### Artigos

- ⌘ Os artigos devem ser escritos durante o doutoramento.
- ⌘ O aluno é o autor principal e o supervisores o segundo autor

### Competências adquiridas durante um doutoramento

- ⌘ A escrita de artigos é uma das aprendizagens que o estudante deve realizar no doutoramento

## Parte VI- Monitorização e avaliação da supervisão na UNL

### Recolha de informações/dados das taxas de sucesso do 3.º ciclo

- ⌘ Não há rotina na recolha de dados sobre as taxas de sucesso no 3.º ciclo
- ⌘ Faz sentido recolher e analisar dados sobre as taxas de sucesso. Há necessidade para conhecer a realidade, para se discutir internamente
- ⌘ Os dados estão na reitoria e serviços académicos de cada faculdade

### Importância da monitorização

- ⌘ A monitorização está ligada ao percurso do supervisor (quanto tempo demoram os alunos do supervisor x a doutorarem-se, publicaram, etc.)
- ⌘ Uma comissão de acompanhamento realiza um processo de monitorização;
- ⌘ A comissão de acompanhamento da tese depende do supervisor é escolhida por ele.
- ⌘ A comissão científica deveria determinar momentos obrigatórios para a comissão de acompanhamento acompanhar o trabalho
- ⌘ A comissão de acompanhamento é um olhar exterior
- ⌘ A comissão de acompanhamento poderá ser um mecanismo exterior
- ⌘ Pode também monitorizar-se o resultado dessa supervisão (competências adquiridas, publicações, empregabilidade)
  - ⌘ Há ritmos e mecanismos de acompanhamento diferentes

- ⌘ Quando o acompanhamento é assíduo o aluno percebe o andamento do seu projeto
- ⌘ As comissões de acompanhamento não são levadas a sério.
- ⌘ Poderão haver regras para definir em que momentos as comissões de acompanhamento se reúnem.
- ⌘ Para haver monitorização tem que haver um(a) colega a olhar para dentro, para ver se está tudo a correr bem.

#### **Como é monitorizado o 3.º ciclo**

- ⌘ Não há monitorização dos doutoramentos pela Reitoria
- ⌘ Cada escola tem regras próprias
- ⌘ Controlo da conclusão do doutoramento:
  - ⌘ Formal- não há
  - ⌘ Informal - pagamento de propinas
- ⌘ Nem todos os programas doutorais tem comissão de acompanhamento de tese

#### **Dificuldades na monitorização da supervisão**

- ⌘ Ninguém gosta de olhar para dizer mal (cultura).
- ⌘ As críticas não são bem aceites
- ⌘ A crítica profissional confunde-se com a pessoal
- ⌘ A comissão de acompanhamento pode não fazer sentido em todas as áreas

#### **Garantia da qualidade do terceiro ciclo**

- ⌘ Doutoramentos integrados em programas doutorais que foram certificados pela A3E
- ⌘ Os programas doutorais tem comissões científicas que devem garantir a qualidade dos doutoramentos e resolver problemas
- ⌘ A maioria dos doutoramentos tem uma comissão de acompanhamento de tese
- ⌘ O aluno tem que prestar provas (oral e escrita) regularmente à comissão de acompanhamento de tese;
- ⌘ A comissão de acompanhamento emite um parecer relativamente ao trabalho do aluno

#### **Avaliação da supervisão**

- ⌘ Não se faz a avaliação da supervisão doutoral na UNL
- ⌘ As práticas de supervisão não se avaliam na UNL
- ⌘ A fundação para a ciência e tecnologia deveria fazer a avaliação da supervisão.
- ⌘ A universidade (UNL) não faz essa avaliação embora fizesse sentido
- ⌘ Há momentos no percurso doutoral em que alguém exterior tem que olhar para a supervisão.

#### **Mecanismos de avaliação**

- ⌘ Os alunos conseguem avaliar a supervisão doutoral. Falam uns com os outros, ouvem comentários.
- ⌘ Formalmente não há mecanismos para avaliar diretamente a supervisão.
- ⌘ Muitas regras podem ser entraves a bons processos de supervisão
- ⌘ As regras devem acelerar processos e não ser entraves



**Questionários aplicados**

## Questionário sobre práticas de supervisão (estudo preliminar) - Doutorandos

### Questionário sobre práticas de supervisão Doutorandos

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser realizado na UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL) com o objetivo de conhecer as práticas de supervisão existentes nos doutoramentos da UNL. As perguntas não têm respostas corretas ou incorretas, procurando apenas recolher opiniões pessoais. Os dados obtidos através do questionário serão analisados para fins científicos, garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes. As suas respostas, pessoais e sinceras, são muito importantes! O preenchimento do questionário deverá demorar cerca de 15 minutos. Desde já muito obrigada pela colaboração!

Indique a escola da UNL em que está inscrito:

FCT/FCSH/FD/NOVA SBE/ NOVA FCM/ IHMT/ITQB/ ENSP/ISEGI

Indique a sua idade: \_\_\_\_\_

Assinale o regime no qual frequenta o doutoramento:

a tempo parcial \_\_\_\_\_ a tempo integral \_\_\_\_\_

No curso de doutoramento em que está inscrito existem comissões de acompanhamento de tese: Sim/Não/Não sei

Assinale com uma cruz o seu ano de frequência:

	1.º	2.º	3.º	4.º	> 4.º
Há quantos anos se inscreveu pela primeira vez no doutoramento que frequenta.					

Questão	Discordo	Discord o parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
O desenvolvimento da minha autonomia científica é um dos objetivos na realização do doutoramento.				
Estou a fazer esta pesquisa doutoral porque gosto do tema.				
A minha aquisição de novas competências e conhecimentos é essencial para concluir o doutoramento.				
Um dos objetivos do doutoramento é que eu desenvolva competências de investigação.				
Saber resolver problemas é essencial para concluir o meu doutoramento.				
Ser criativo e inovador é muito importante para concluir o doutoramento com sucesso.				
Sinto que necessito de mais apoio do coorientador/ orientador.				
Como estudante de doutoramento sinto-me autor de um projeto.				
No doutoramento só realizo as tarefas indicadas pelo meu coorientador/ orientador.				
Realizo as tarefas propostas pelo coorientador/ orientador ainda que considere que não vão ter o resultado pretendido.				
Como estudante de doutoramento sinto-me executor de um projeto.				
O mais difícil no doutoramento é a gestão correta do tempo.				
Sou eu que faço a gestão das tarefas que tenho que realizar no meu doutoramento.				
Já tinha trabalhado com o meu coorientador/ orientador antes de iniciar o doutoramento.				
O doutoramento é um processo solitário.				
Para escolher o meu orientador conversei com alguns colegas sobre o mesmo.				
Já fui a cursos da Escola Doutoral.				
No futuro pretendo trabalhar numa instituição do ensino superior.				
Sinto que pertenço à comunidade académica.				
O meu trabalho raramente desperta a atenção do meu coorientador/ orientador.				

Para monitorizar o meu trabalho, tenho um caderno de registos sobre a minha pesquisa.				
Tenho que realizar regularmente um trabalho escrito (resumo, monografia, relatório, etc.) para apresentar ao coorientador/ orientador.				
Por vezes penso em desistir do doutoramento.				
Sou eu que planifico e oriento o meu projeto de investigação.				
A planificação das atividades a realizar no âmbito do doutoramento é realizada por mim e pelo coorientador/ orientador.				
Só planifico o trabalho de investigação quando não estou a ter resultados.				
Sempre que me encontro com o coorientador/ orientador faz-se um registo escrito do que foi discutido.				
A escrita de resumos sobre o meu trabalho de doutoramento é uma das tarefas obrigatórias.				
Um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior.				
A orientação necessita de avaliação para poder ser melhorada.				
A monitorização do desenvolvimento da pesquisa doutoral, por exemplo por uma comissão de acompanhamento, é importante para a conclusão do doutoramento.				
Participo em reuniões do grupo de investigação, em que estou inserido durante o doutoramento.				
Participo como colaborador em atividades do departamento (workshops, seminários, conferências) onde estou a realizar a minha pesquisa doutoral				
Leciono uma disciplina no departamento em que estou a realizar a minha pesquisa doutoral				
Tenho uma lista de verificação com as metas que defini na planificação, que vou verificando ao longo do desenvolvimento do meu projeto de investigação doutoral.				

Considere a seguinte legenda: **D**- Discordo; **DP**- Discordo parcialmente; **CP**- Concordo parcialmente; **C**-Concordo

Questão	Orientador				Coorientador			
	D	DP	CP	C	D	DP	CP	C
O meu coorientador/ orientador tem um conhecimento alargado sobre o tema que estou a trabalhar.								
O meu coorientador/ orientador encoraja a minha participações em reuniões de trabalho com o grupo de investigação no qual estou inserido durante o doutoramento.								
O meu coorientador/ orientador contacta comigo regularmente (através de conversas presenciais, trocas de e-mail, reuniões via Skype etc.)								
O meu coorientador/ orientador dá-me feedback do meu trabalho frequentemente.								
O meu coorientador/ orientador raramente se envolve no meu projeto de investigação.								
O meu coorientador/ orientador raramente tem tempo para falar comigo.								
Quando falo com o meu coorientador/ orientador tenho sempre que lhe relembrar qual é o meu projeto.								
Para me reunir com o coorientador/ orientador tenho que agendar antecipadamente.								
O meu coorientador/ orientador guia-me (orienta-me) no desenvolvimento do meu projeto de investigação.								
O meu coorientador/ orientador encoraja-me a apresentar resultados da pesquisa doutoral em congressos e conferências.								
O meu coorientador/ orientador encoraja-me a publicar resultados do meu trabalho de pesquisa.								
O meu coorientador/ orientador é vago no feedback sobre o meu trabalho.								
O meu coorientador/ orientador não dá importância às minhas propostas sobre o desenvolvimento da pesquisa doutoral.								
O meu coorientador/ orientador dá importância às minhas propostas para desenvolver a minha pesquisa doutoral.								
O meu coorientador/ orientador indica datas limites para a realização das tarefas que me sugere.								
O meu coorientador/ orientador pressiona-me a publicar os resultados da minha pesquisa doutoral.								
O meu coorientador/ orientador é um explicador paciente.								
O meu coorientador/ orientador é muito responsável.								

O meu coorientador/ orientador é honesto nas suas opiniões sobre o meu trabalho.								
Por vezes o meu coorientador/ orientador desvaloriza o meu trabalho/humilha-me.								
A minha relação com o coorientador/ orientador é excelente.								
O meu coorientador/ orientador raramente pede a minha opinião sobre o desenvolvimento da pesquisa.								
O meu coorientador/ orientador apoia-me sempre.								
O meu coorientador/ orientador cria uma atmosfera de ambiguidade durante os nossos encontros.								
O meu coorientador/ orientador é um bom ouvinte.								
O meu coorientador/ orientador apoia o meu trabalho quando discute comigo a minha investigação doutoral.								
O meu coorientador/ orientador é pouco inspirador.								
Uma das características que aprecio no meu coorientador/ orientador é ser tranquilo.								
A minha vontade de concluir o doutoramento com sucesso é essencial para evitar conflitos com o coorientador/ orientador.								
O meu coorientador/ orientador encoraja-me a participar em congressos, seminários e <i>workshops</i> relacionados com as temáticas do trabalho de doutoramento.								
O meu coorientador/ orientador agenda regularmente reuniões individuais comigo.								
O meu coorientador/ orientador promove frequentemente seminários com outros colegas de doutoramento, em que eu participo, para apresentação e discussão da pesquisa doutoral								
Frequentemente o meu coorientador/ orientador promove seminários para apresentar e discutir trabalhos com investigadores e pós-doc, a que eu assisto.								
O meu coorientador/ orientador pediu-me (pede-me) que eu elabore um portefólio com materiais para ambos consultarmos.								
Quando tenho um conflito com o coorientador/ orientador este procura resolvê-lo por forma a garantir a continuidade do desenvolvimento da pesquisa doutoral.								
O meu coorientador/ orientador pediu-me (pede-me) que elabore um diário de atividades realizadas (datadas e com resumo das mesmas) ou um caderno de laboratório.								
O meu coorientador/ orientador considera que as minhas competências me tornam apto na tomada de decisões sobre a pesquisa doutoral.								
Quando me reúno com o meu coorientador/ orientador faz-se o ponto da situação.								
O meu coorientador/ orientador aconselha-me a escrever artigos com os dados que vou recolhendo e analisando na pesquisa doutoral.								
O meu coorientador/ orientador aconselhou-me a escrever a tese ao longo do doutoramento.								



Questionário sobre práticas de supervisão (estudo preliminar) – supervisores doutorais

**Questionário sobre práticas de supervisão**

**Supervisores doutorais**

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser realizado na UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL) com o objetivo de conhecer as práticas de orientação existentes nos doutoramentos da UNL. As perguntas não têm respostas corretas ou incorretas, procurando apenas recolher perspetivas pessoais. Os dados obtidos através do questionário serão analisados garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes. Todas as respostas são muito importantes! O preenchimento do questionário deverá demorar cerca de 15 minutos. Desde já muito obrigada pela colaboração!

**Assinale a Escola da UNL em que é docente e/ou investigador:**

**FCT/FCSH/FD/NOVA SBE/ NOVA FCM/ IHMT/ITQB/ ENSP/ISEGI**

Indique a sua Idade: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo concluiu o doutoramento? 1-2 anos; 3-5 anos; 6-9 anos; >10 anos

Há quanto tempo é (co)orientador de doutoramentos? Entre 1-2 anos; 3-5 anos; 6-9 anos; ≥10 anos

Já participei/frequentei o curso de (co)orientadores da escola Doutoral? SIM/Não

Questão	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo
1. A rigidez dos (co)orientadores nas diretivas sobre as tarefas a realizar pelo estudante é fundamental para a conclusão do doutoramento.				
2. O desenvolvimento da autonomia investigativa do estudante é uma prioridade.				
3. Para perceber a qualidade do trabalho desenvolvido pelo estudante o (co)orientador agenda apresentação(ões) pública(s) oral(is) com presença de avaliadores externos.				
4. Alguns estudantes de doutoramento não têm as competências necessárias para concluir este grau académico.				
5. A escrita de artigos científicos é uma das aprendizagens que ocorrem durante o doutoramento.				
6. Um estudante que se proponha fazer um doutoramento tem de saber comunicar.				
7. A principal função do (co)orientador é mostrar as “ferramentas” que o estudante poderá usar no desenvolvimento do seu projeto de doutoramento.				
8. Saber ensinar é essencial na orientação.				
9. O desenvolvimento de competências de investigação é o principal objetivo da realização de um doutoramento.				
10. O mais importante no doutoramento é formar um investigador competente.				
11. A resiliência é uma das características a desenvolver, pelo doutorando, durante a realização do doutoramento.				
12. Um (co)orientador acompanha o processo de investigação doutoral mas não interfere no mesmo.				
13. Para a conclusão do doutoramento tem que haver uma boa relação entre (co)orientador e estudante.				
14. O (co)orientador encoraja a participação dos estudantes de doutoramento em reuniões de trabalho do grupo de investigação onde está inserido				
15. Para a conclusão da orientação de um doutoramento é importante o (co)orientador saber gerir conflitos.				
16. A execução do projeto de investigação doutoral com sucesso é somente responsabilidade do estudante.				
17. O mais difícil no doutoramento é a gestão correta do tempo.				
18. Para orientar o aluno no seu projeto de investigação doutoral, o (co)orientador não necessita de conhecer o projeto do estudante em pormenor.				
19. Tenho muito trabalho e pouco tempo para fazer a orientação dos doutorandos.				
20. Um investigador/professor realiza orientação para ter mais publicações.				
21. O projeto de pesquisa de um doutorando tem de articular-se claramente com os interesses de investigação do (co)orientador.				

22. A falta de monitorização do trabalho desenvolvido pelo estudante pode levar à não conclusão do doutoramento.				
23. Realizar um doutoramento é um processo solitário.				
24. Só aceito orientar alunos que Já conheço.				
25. A orientação é a tarefa mais exigente dos processos de ensino nas universidades.				
26. A dissertação/tese de doutoramento é da autoria do estudante.				
27. O projeto de desenvolvimento de uma investigação doutoral é da (co)autoria do (co)orientador.				
28. O estabelecimento de uma hierarquia entre (co)orientador e doutorando é importante.				
29. Tenho reuniões regulares com os meus colegas (co)orientadores.				
30. Trocar experiências de orientação só é útil quando estamos a iniciar esta atividade.				
31. A orientação não necessita de monitorização.				
32. A avaliação da orientação é desnecessária.				
33. Ser (co)orientador é uma tarefa que sobrecarrega o trabalho de um investigador/professor.				
34. O pagamento de propinas é um mecanismo regulador do desenvolvimento da pesquisa dos doutorandos.				
35. O pagamento de propinas é um mecanismo regulador da conclusão do doutoramento.				
36. Para supervisionar (orientar) o trabalho desenvolvido pelo estudante é importante o contacto regular (através de conversas presenciais, trocas de e-mail, reuniões via Skype etc.)				
37. Para o (co)orientador avaliar o trabalho desenvolvido, o estudante deve entregar em cada semestre, um trabalho escrito (relatório/ monografia/ artigo / resumo, etc.) ou um portefólio ao (co)orientador.				
38. Para saber o trabalho desenvolvido pelo estudante é necessário que o (co)orientador faça, em conjunto com o doutorando, pontos de situação confrontando com a planificação inicial				
39. Saber ouvir é uma das características mais importantes num estudante de doutoramento.				
40. A autorreflexão do aluno é essencial para o desenvolvimento do projeto de investigação doutoral.				
41. O estudante de doutoramento deve estar disponível para receber o <i>feedback</i> do (co)orientador.				
42. Os (co)orientadores são pacientes.				
43. A criatividade e a inovação do (co)orientador são muito importante na resolução de problemas.				
44. A capacidade para motivar é muito importante num (co)orientador.				
45. Para mim é indiferente se o meu orientando conclui ou não o doutoramento.				
46. Sinto-me realizado como professor/investigador quando oriento estudantes de doutoramento.				
47. Os doutorandos têm que cumprir rigorosamente o plano de trabalhos delineado por mim.				
48. A planificação das atividades a desenvolver no âmbito do doutoramento é realizada em conjunto com o estudante.				
49. O planeamento do trabalho de investigação doutoral é da responsabilidade do (co)orientador.				
50. Durante o doutoramento é importante que existam apresentações orais seguidas de debate com o (co)orientador e com colegas.				
51. Durante o doutoramento é importante que o estudante elabore um diário de atividades realizadas (datadas e resumo das mesmas) ou um caderno de laboratório.				
52. Durante a orientação realizo regularmente reuniões individuais com os estudantes de doutoramento.				
53. Sempre que há uma reunião com o doutorando este elaboram documento com o resumo do que foi tratado.				
54. Como (co)orientador encorajo a escrita de resumos sobre o trabalho realizado, para o aluno monitorizar e refletir sobre o desenvolvimento do projeto				
55. Sempre que me reúno com os estudantes de doutoramento faço um registo escrito dos assuntos analisados.				
56. A orientação em grupo é uma das minhas práticas de orientação.				

57. Um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior.				
58. A monitorização externa da orientação doutoral, por exemplo pelo conselho científico ou pelo conselho pedagógico, é importante para garantir a qualidade da mesma.				
59. A explicitação das regras de Orientação/coorientação no início da mesma é feita quando se formaliza a aceitação da orientação/coorientação				
60. Durante o doutoramento é importante que o estudante registe, num diário as suas atividades, leituras, pesquisa, apontamentos, etc.				
61. Durante o doutoramento o doutorando deve realizar atividades na instituição de acolhimento: dar aulas, apresenta o seu trabalho de investigação em seminários.				
62. Durante o doutoramento o doutorando deve dinamizar atividades na instituição de acolhimento como por exemplo: organizar workshops, organizar sessões de debate e discussão de temas relevantes para a instituição.				
63. Dar feedback atempadamente é essencial numa orientação.				
64. A apresentação do doutorando aos elementos do grupo de investigação em que irá ser inserido é essencial para uma boa integração na instituição.				
65. Um doutorando é um estudante com uma formação especializada.				
66. Um estudante de doutoramento é alguém que pretende uma formação superior sólida.				

- Quando aceita um estudante para realizar um doutoramento que informações / aspetos considera importantes?

- Quais as maiores dificuldades encontradas no papel do (co)orientador?

- Como organiza e desenvolve as atividades de orientação?

## Questionário sobre supervisão doutoral- Doutorandos

### Questionário sobre supervisão doutoral Doutorandos

Supervisão doutoral- Doutorandos UNL

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser realizado na UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL) com o objectivo de conhecer as práticas de supervisão existentes nos doutoramentos da UNL. As perguntas não têm respostas corretas ou incorrectas, procurando apenas recolher opiniões pessoais. Os dados obtidos através do questionário serão analisados para fins científicos, garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes. As suas respostas, pessoais e sinceras, são muito importantes! O preenchimento do questionário deverá demorar cerca de 14 minutos. Desde já muito obrigada pela colaboração!

1. Qual a idade?

Selecione a sua resposta

2. Escola da UNL onde realize o Doutoramento

Selecione a sua resposta

3. Doutoramento realizado em

☐

Tempo integral

☐

Tempo parcial

4. No meu curso existem comissões de acompanhamento de tese

☐

Sim

☐

Não

☐

Não sei/ Não respondo

5. Há quantos anos estás inscrito no doutoramento?

☐

um ano

☐

dois anos

☐

três anos

☐

quatro anos

☐

Há mais de 4 anos

6. Tenho...

☐

um orientador e um co-orientador.

☐

um orientador e dois co-orientadores

☐

dois orientadores

☐

outra opção

7. A minha pesquisa doutoral é acompanhada com mais proximidade (no dia a dia) pelo meu

☐

Orientador

☐

Coorientador

☐

por ambos

☐

por nenhum

☐

Não sei/ Não respondo

8. Já fui a cursos da Escola Doutoral

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/ Não respondo
9. O desenvolvimento da minha autonomia científica é um dos objetivos na realização do doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
10. Tenho uma lista com as metas que defini na planificação da pesquisa doutoral e que vou verificando ao longo do desenvolvimento do meu projeto de investigação.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
11. Leciono uma disciplina na escola (faculdade) em que estou a realizar a minha pesquisa doutoral.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
12. A orientação/ coorientação necessita de avaliação para poder ser melhorada.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
13. A minha aquisição de novas competências e conhecimentos é essencial para concluir o doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
14. Ser criativo e inovador é muito importante para concluir o doutoramento com sucesso.
- ☐ Discordo

- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
15. Participo como colaborador em atividades (workshops, seminários, conferencias) da escola (Faculdade) onde estou a realizar a minha pesquisa doutoral.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
16. Um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
17. Como estudante de doutoramento sinto-me autor de um projeto.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
18. Um dos objetivos do doutoramento é que eu desenvolva competências de investigação.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
19. Saber resolver problemas é essencial para concluir o meu doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
20. No doutoramento só realizo as tarefas indicadas pelo meu supervisor.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
21. O mais difícil no doutoramento é a escrita da tese.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
22. A planificação das atividades a realizar no âmbito do doutoramento é realizada por mim e pelo orientador /coorientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
23. O doutoramento é um processo solitário.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
24. Sou eu que faço a gestão das tarefas que tenho que realizar no meu doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
25. Sinto que pertenço à comunidade académica.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

26. Já apresentei o meu trabalho de pesquisa doutoral em congressos/conferências internacionais.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

27. Por vezes penso em desistir do doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

28. No futuro pretendo trabalhar numa instituição do ensino superior.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

29. A monitorização do desenvolvimento da pesquisa doutoral, por exemplo por uma comissão de acompanhamento, é importante para a conclusão do doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

30. Tenho que realizar regularmente um trabalho escrito (resumo, monografia, relatório, etc.) para apresentar ao orientador.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

31. A leitura de documentos (artigos, livros, etc.) sobre o meu trabalho de doutoramento é uma tarefa que faço regularmente desde o início do doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo



- ☐ Não sei/ Não respondo
32. Como estudante sinto-me executor de um projecto.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
33. Sou eu que planifico e oriento o meu projeto de investigação.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
34. Sinto que necessito de mais apoio do meu orientador/coorientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
35. Já apresentei o meu trabalho de pesquisa doutoral em congressos/conferências nacionais.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
36. Para monitorizar o meu trabalho, tenho um caderno de registos sobre a minha pesquisa.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
37. A minha vontade de concluir o doutoramento com sucesso é essencial para evitar conflitos com o orientador/coorientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente

- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

38. O meu orientador ou o co-orientador pediu-me (pede-me) que ...

- ☐ ... elabore um diário de actividades realizadas (datadas e com resumo das mesmas) ou um caderno de laboratório.
- ☐ ... elabore um relatório regularmente sobre as actividades realizadas
- ☐ ... faça uma apresentação oral no final do semestre.
- ☐ ... escreva um artigo no final de cada ano.
- ☐ ... geralmente não pede nada.
- ☐ ... leia artigos regularmente para discutirmos nas reuniões presenciais.
- ☐ ... faça o resumo oral da pesquisa que tenho realizado, nas reuniões individuais.
- ☐ ... lhe lembre do tema da minha tese sempre que nos encontramos.
- ☐ ... supervisione um aluno de mestrado ou licenciatura.
- ☐ ... sempre que nos reunamos, se faça um registo escrito sobre os temas tratados.
- ☐ ... raramente me encontro com o meu orientador.
- ☐ ... participe como orador em congressos ou seminários nacionais e internacionais.
- ☐ ... só lhe apresente a pesquisa no final da mesma.
- ☐ ... participe em reuniões do grupo de investigação a que pertenço.
- ☐ ... leccione uma disciplina.
- ☐ ... escreva(esse) a tese ao longo do período do investigação.
- ☐ ... escreva(esse) a tese no fim da pesquisa doutoral.
- ☐ ... elabore um portefólio com materiais para ambos consultarmos.
- ☐ ... tente resolver os problemas de investigação que surgem antes de pedir a sua ajuda.
- ☐ ... planifique a minha pesquisa doutoral.
- ☐ ... avalie a sua orientação.
- ☐ ... dê a minha opinião sobre a sua orientação.
- ☐ ... só execute/ faça o que ele sugere.
- ☐ ... tenha uma visão crítica sobre a minha pesquisa.

39. As características de um bom orientador / coorientador são ... (assinale somente as mais importantes)

- ☐ ser criativo.
- ☐ ser um explicador paciente.
- ☐ dar feedback , do trabalho atempadamente.
- ☐ acompanhar o doutorando na pesquisa doutoral.
- ☐ apoiar sempre o doutorando.

- ☐ ser um bom ouvinte.
- ☐ ser inspirador.
- ☐ ser tranquilo.
- ☐ ser activo.
- ☐ ser honesto nas suas opiniões sobre o trabalho do doutorando.
- ☐ colaborar com o doutorando na resolução de problemas que surgem na investigação que estou a realizar.
- ☐ ser crítico.
- ☐ mostrar que se sente responsável pelo fracasso/sucesso no doutoramento do doutorando.
- ☐ ser amigo.
- ☐ ser acessível.
- ☐ não interferir na pesquisa doutoral.
- ☐ não intervir na tomada de decisão do doutorando durante o doutoramento.
- ☐ ser claro nos comentários ao trabalho do doutorando.
- ☐ estar presente.

40. Quando me reúno com o meu coorientador/ orientador faz-se o ponto da situação.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

41. O meu coorientador/ orientador promove frequentemente seminários, em que eu e os meus colegas de doutoramento participamos, para apresentação e discussão da pesquisa doutoral.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

42. O meu orientador/coorientador apoia o meu trabalho quando discute comigo a minha investigação doutoral.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

43. O meu orientador/coorientador encoraja-me a apresentar resultados da pesquisa doutoral em congressos e conferências.

- ☐ Discordo

- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
44. Frequentemente o meu orientador/ coorientador promove seminários para apresentar e discutir trabalhos com investigadores e pós-doc, a que eu assisto.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
45. O meu orientador/coorientador indica datas limites para a realização das tarefas que me sugere.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
46. Para me reunir com o orientador/ coorientador tenho que agendar antecipadamente.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
47. O meu orientador/coorientador é vago no feedback sobre o meu trabalho.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
48. Quando tenho um conflito com o orientador/coorientador este procura resolvê-lo por forma a garantir a continuidade do desenvolvimento da pesquisa doutoral.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
49. O meu orientador/coorientador não dá importância às minhas propostas sobre o desenvolvimento da pesquisa doutoral.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
50. O meu orientador/ coorientador está sempre disponível para falar comigo.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
51. Já tinha trabalhado com o meu orientador/ coorientador antes de iniciar o doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
52. O meu trabalho raramente desperta a atenção do meu orientador/coorientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
53. O meu orientador/coorientador guia-me (orienta-me) no desenvolvimento do meu projeto de investigação.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo
54. O meu coorientador/ orientador raramente pede a minha opinião sobre o desenvolvimento da minha pesquisa doutoral.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

55. O meu orientador/coorientador tem um conhecimento alargado do tema que estou a trabalhar.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

56. O meu coorientador/ orientador agenda regularmente reuniões individuais comigo.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

57. O meu orientador/ coorientador considera que as minhas competências me tornam apto na tomada de decisões sobre a pesquisa doutoral.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

58. O meu orientador/coorientador pressiona-me a publicar os resultados da minha pesquisa doutoral.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

59. Por vezes o meu orientador/coorientador desvaloriza o meu trabalho.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não sei/ Não respondo

60. O meu orientador/ coorientador encoraja a minha participação em reuniões de trabalho com o grupo de investigação no qual estou inserido durante o doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo



Não sei/ Não respondo

61. Indique o(s) motivo(s) que o levou(aram) a fazer um doutoramento.

62. Se há algum aspeto relacionado com a supervisão doutoral, que não foi abordado neste questionário, mas que considere relevante, poderá referi-lo no espaço seguinte. Obrigado pela colaboração.

## Questionário sobre supervisão doutoral - Orientadores e coorientadores da UNL

### Questionário sobre supervisão doutoral Orientadores e coorientadores doutorais

Supervisão doutoral UNL- Orientadores e co-orientadores

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser realizado na UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL) com o objetivo de conhecer as práticas de orientação existentes nos doutoramentos da UNL. As perguntas não têm respostas corretas ou incorretas, procurando apenas recolher perspetivas pessoais. Os dados obtidos através do questionário serão analisados garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes. Todas as respostas são muito importantes! O preenchimento do questionário deverá demorar cerca de 15 minutos. Desde já muito obrigada pela colaboração! e-mail de contacto: [mga@fct.unl.pt](mailto:mga@fct.unl.pt)

1. Escola da UNL a que pertence:  
Selecione a sua resposta

2. Há quanto tempo concluiu o doutoramento?

- ☐ 1-5 anos  
☐ 6-10 anos  
☐ 11-15 anos  
☐ 16-20 anos  
☐ ≥ 21 anos

3. Há quanto tempo é orientador/coorientador de doutoramentos?

- ☐ Entre 1-5 anos  
☐ Entre 6-10 anos  
☐ Entre 11-15 anos  
☐ ≥ 16 anos

4. Quantos estudantes de doutoramento, atualmente

1 a 2

3 a 4

5 a 6

mais de 6

0

orienta ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
coorienta ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Já participou/frequentou o curso de supervisores da escola Doutoral?

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Não sei/ Não respondo



6. A formalização das diretrizes (tarefas a realizar pelo estudante) do orientador/coorientador é fundamental para a conclusão do doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

7. O desenvolvimento da autonomia investigativa do estudante é uma prioridade.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

8. Para perceber a qualidade do trabalho desenvolvido pelo estudante, o orientador/coorientador deve agendar apresentação(ões) pública(s) oral(is) com presença de avaliadores externos.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

9. Alguns estudantes de doutoramento não têm as competências necessárias para concluir este grau académico.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

10. A escrita de artigos científicos é uma das aprendizagens que devem ocorrer durante o doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

11. Um estudante que conclua o doutoramento deve saber comunicar a sua pesquisa.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

12. A principal função do orientador/coorientador é mostrar as “ferramentas metodológicas” que o estudante poderá usar no desenvolvimento do seu projeto de doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

13. Saber ensinar é essencial na supervisão.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

14. O desenvolvimento de competências de investigação é o principal objetivo da realização de um doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

15. O mais importante no doutoramento é o conhecimento que se constrói.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

16. A resiliência é uma das características a desenvolver, pelo doutorando, durante a realização do doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

17. Um orientador/coorientador acompanha o processo de investigação doutoral mas não interfere no mesmo.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

18. Para a conclusão do doutoramento tem que haver uma boa relação orientador/coorientador -estudante.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

19. O orientador/coorientador deve encorajar a participação dos estudantes de doutoramento, em reuniões de trabalho do grupo de investigação onde está inserido durante o doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

20. Para a conclusão da orientação de um doutoramento é importante o orientador/coorientador saber gerir conflitos.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
21. A execução e conclusão do projeto de investigação doutoral com sucesso é somente responsabilidade do estudante.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
22. O mais difícil no doutoramento é a gestão correta do tempo.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
23. O mais difícil no doutoramento é escrever a tese.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
24. Para orientar o estudante no seu projeto de investigação doutoral, o orientador/coorientador não necessita de conhecer o projeto do estudante em pormenor.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
25. Tenho muito trabalho e pouco tempo para fazer a supervisão dos doutorandos.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
26. O projeto de pesquisa de um doutorando deve articular-se claramente com os interesses de investigação do orientador/coorientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
27. A falta de monitorização do trabalho desenvolvido pelo estudante pode levar à não conclusão do doutoramento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
28. Realizar um doutoramento é um processo solitário.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
29. Só aceito orientar estudantes que Já conheço.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
30. A orientação é a tarefa mais exigente dos processos de ensino das universidades.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
31. A dissertação/tese de doutoramento é da autoria do estudante.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
32. O projeto de desenvolvimento de uma investigação doutoral é da (co)autoria do orientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
33. O estabelecimento de uma hierarquia entre orientador/coorientador e doutorando é importante.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
34. Tenho reuniões regulares com os meus colegas (co)orientadores.
- ☐ Discordo

- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
35. Partilhar experiências de orientação só é útil quando estamos a iniciar esta atividade.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
36. A orientação não necessita de monitorização.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
37. A avaliação da orientação é desnecessária.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
38. Ser orientador/coorientador é uma tarefa que sobrecarrega o trabalho de um investigador/professor.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
39. O pagamento de propinas é um mecanismo regulador da conclusão de um doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
40. Para supervisionar (orientar) o trabalho desenvolvido pelo estudante é importante o contacto regular (através de conversas presenciais, trocas de e-mail, reuniões via Skype etc.).
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
41. Para o orientador/coorientador avaliar o trabalho desenvolvido, o estudante deve entregar a cada semestre, um trabalho escrito (relatório/ monografia/ artigo / resumo, etc) ou um portefólio ao orientador/coorientador.
- ☐ Discordo

- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
42. Para saber o trabalho desenvolvido pelo estudante é necessário que o orientador/coorientador faça, em conjunto com o estudante, pontos da situação confrontando com a planificação inicial.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
43. Saber ouvir é uma das características mais importantes num estudante de doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
44. A auto-reflexão do aluno é essencial para o desenvolvimento do projeto de investigação doutoral.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
45. O estudante deve estar disponível para receber o feedback do orientador/coorientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
46. Os orientador/coorientador devem ser pacientes.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
47. A criatividade e a inovação do orientador/coorientador são muito importantes na resolução de problemas que surgem durante a pesquisa doutoral.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
48. A capacidade para motivar é muito importante num orientador/coorientador.
- ☐ Discordo

- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
49. Para mim é importante que meu(s) orientando(s) conclua(m) o doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
50. Sinto-me realizado como professor quando oriento estudantes de doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
51. Os doutorandos têm que cumprir rigorosamente o plano de trabalhos delineado por mim.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
52. A planificação das atividades a realizar no âmbito do doutoramento deve ser feita em conjunto com o estudante.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
53. Durante o doutoramento é importante que existam apresentações orais seguidas de debate com o (co)orientador e com colegas.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
54. O planeamento do trabalho de investigação doutoral é da responsabilidade do orientador/coorientador.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
55. Durante o doutoramento é importante que o estudante elabore um diário de atividades realizadas (datadas e resumo das mesmas) ou um caderno de laboratório.
- ☐ Discordo

- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
56. Durante a orientação realizo regularmente reuniões individuais com os estudantes de doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
57. Sempre que há uma reunião com o doutorando este elabora um documento com o resumo do que foi tratado.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
58. Como orientador/coorientador encorajo a escrita de resumos sobre o trabalho realizado, para o estudante monitorizar e refletir sobre o desenvolvimento do seu projeto de investigação.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
59. Sempre que me reúno com os estudantes de doutoramento faço um registo escrito dos assuntos analisados.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
60. A orientação em grupo é uma das minhas práticas de orientação.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
61. Um doutorando é um futuro investigador/professor do ensino superior.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
62. Eu peço aos meus doutorandos que...(assinale as opções que se adequam à sua situação)
- ☐ ... entreguem um relatório anual do que fizeram nesse ano.
- ☐ ... tenham registos escritos (diários/livros) das actividades que fazem durante o doutoramento.



- ☐ ... façam pontos da situação regularmente, onde indicam o que já fizeram e o que ainda pensam fazer.
- ☐ ... apresentem em congressos os seus resultados.
- ☐ ... "discutam"/ troquem ideias não só comigo mas com os colegas de doutoramento.
- ☐ ... estejam sempre disponíveis para as atividades do doutoramento.
- ☐ ... participem em reuniões do grupo de investigação a que pertencem.
- ☐ ... participem em actividades do departamento/grupo de investigação em que estão inseridos.
- ☐ ... dêem sugestões relativamente à sua pesquisa doutoral.
- ☐ ... escrevam pelo menos um artigo durante o doutoramento.
- ☐ ... participem como oradores em workshops , seminários e congressos.
- ☐ ... leiam artigos sobre o seu tema de pesquisa.

63. A monitorização externa da orientação doutoral, por exemplo pelo conselho científico ou pelo conselho pedagógico, é importante para garantir a qualidade da mesma.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

64. A explicitação das regras de supervisão é feita quando se formaliza a aceitação da orientação e da coorientação.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

65. Durante o doutoramento é importante que o estudante registe, num diário as suas atividades, leituras, pesquisa, apontamentos, etc.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

66. Durante o doutoramento, o doutorando deve realizar actividades na instituição de acolhimento: dar aulas, apresentar o seu trabalho de investigação em seminários do departamento.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

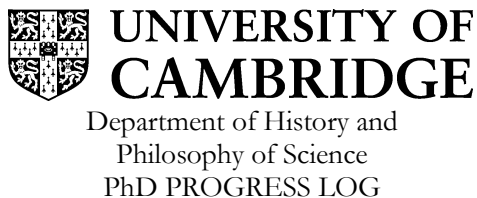
67. Durante o doutoramento, o doutorando deve dinamizar atividades na instituição de acolhimento como por exemplo: organizar workshops, organizar sessões de debate e discussão de temas relevantes para a instituição.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente

- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
68. Dar feedback atempadamente é essencial numa orientação.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
69. A apresentação do doutorando aos elementos do grupo de investigação em que irá ser inserido é essencial para uma boa integração na instituição.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
70. Um estudante de doutoramento é alguém que pretende uma formação superior sólida, mas não pretende uma carreira académica.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
71. Os doutorandos devem leccionar pelo menos uma vez enquanto estão a fazer o doutoramento.
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo
72. Indique um ou mais motivos que levem um investigador/professor a realizar supervisão doutoral.
- 
73. Quando aceita um estudante para realizar um doutoramento que informações / aspetos considera importantes?
- 
74. Quais as maiores dificuldades encontradas no papel do (co)orientador?
- 
75. Indique qual é para si o objectivo de um doutoramento, para além de produzir novo conhecimento ?
-

## PhD progress log

Department of history and Philosophy of Science, Cambridge university) Retirado do site:  
<https://www.hps.cam.ac.uk/students/phd-guide/log>



+

Name: .....

College: .....

Thesis title/topic: .....

.....

Sponsor/Funding body: .....

Supervisor: .....

Adviser: .....

Registration date: .....

Expected submission date: .....

All PhD Students admitted after 1 October 2004 must keep a logbook. This is relatively informal and includes actions plans, summaries of meetings with supervisors and advisors, record of attendance at seminars conferences, post-grad courses etc. This form can be obtained in electronic format from [www.hps.cam.ac.uk](http://www.hps.cam.ac.uk), or by emailing [hps-admin@cam.ac.uk](mailto:hps-admin@cam.ac.uk).

**LANDMARKS IN PROGRESS**

Action Plans	Planned completion	Date Completed	Supervisor Comments

**TRAINING COURSES**

Course	Date(s)	Comments upon content/usefulness of course

## LECTURES AND SEMINARS ATTENDED

List all Departmental, University and other seminars that you have attended. If you have a regular series of seminars (e.g. group meetings) simply enter them once and put 'weekly' (or appropriate comment) in the Date column.

Date	Speaker	Location/seminar series	Lecture/seminar title

**CONFERENCE MEETINGS ATTENDED**

List all national and international meetings that you have attended.

Dates	Meeting	Location

## TALKS, SEMINARS, CLASSES AND READING GROUPS

Include all Dept, group and outside presentations that you have given

Date	Title	Type of presentation



## RECORD OF MEETINGS BETWEEN STUDENT, SUPERVISOR AND ADVISOR

Main points discussed and purpose of meeting (i.e. normal supervision or Annual Meeting)	Date	Supervisor's and/or advisor's initials	Student's initials

**ABSTRACT OF FIRST YEAR REPORT/REGISTRATION DOCUMENT (ATTACH  
HERE)**

**OUTCOME OF ANNUAL REVIEW**

A copy of the Supervisor's and Advisor's joint report could be attached here

**ABSTRACT OF DISSERTATION SUBMITTED TO DEGREE COMMITTEE  
(ATTACH HERE)**

**Suggested PhD examiners**

Internal: ..... External:  
.....

Failing whom: .....